



# NOTA DE ORIENTACIÓN

Apoyo a los programas integrados de protección de la niñez y educación en la acción humanitaria



Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia



LA ALIANZA  
PARA LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN LA ACCIÓN HUMANITARIA

**La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)** es una red mundial abierta de miembros que colaboran en contextos humanitarios y de desarrollo para garantizar a todas las personas el derecho a una educación de calidad, segura y pertinente. Para obtener más información y unirse a la INEE, visite [inee.org](http://inee.org).

**La Alianza para la protección de la niñez y la adolescencia en la acción humanitaria (La Alianza)** es una red mundial de organismos operativos, instituciones académicas, responsables políticos, donantes y profesionales. Apoya los esfuerzos de los actores humanitarios para lograr intervenciones de protección de la niñez eficaces y de alta calidad en todos los contextos humanitarios. Para más información y para unirse, visite [alliancecpa.org](http://alliancecpa.org).

Ambas redes colaboran activamente para promover la integración y la colaboración entre la Educación en Situaciones de Emergencia (EeE) y la Protección de la niñez en la Acción Humanitaria (CPHA, por sus siglas en inglés).

**Publicado por:**

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE)  
c/o Comité Internacional de Rescate  
122 East 42nd Street, planta 12  
New York, NY 10168  
Estados Unidos

La Alianza para la protección de la niñez y adolescencia en la acción humanitaria  
c/o UNICEF  
3 UN Plaza  
New York, New York 10017  
Estados Unidos

INEE y la Alianza © 2022

**Cita sugerida:**

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y la Alianza para la protección de la niñez y adolescencia en la acción humanitaria (2022)  
Nota de orientación: *Apoyo a los programas integrados de protección de la niñez y educación en la acción humanitaria Nueva York, NY.* <https://inee.org/es/recursos/apoyo-los-programas-integrados-de-proteccion-de-la-ninez-y-educacion-en-la-accion>

**Licencia:**

Este documento tiene una licencia de Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Se atribuye a la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y a la Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (la Alianza)



**Imagen de portada:**

Una niña de 6 años jugando con latas numeradas durante el recreo en Tanzania. 2021.  
© Lugano Maclean, ECCD

*La integración de la educación y la protección de la niñez crea un ciclo que se refuerza mutuamente y que puede reducir la vulnerabilidad de los niños y las niñas en las emergencias. Una educación de calidad aumenta la resiliencia de la niñez y las familias ante la adversidad, potencia a los niños y las niñas y promueve un entorno de protección. Un contexto sin abuso, abandono, violencia ni explotación infantil fomenta una educación de calidad. Integrar los programas, las políticas y las normas mínimas de protección de la niñez y de educación, maximiza los recursos disponibles para abordar mejor los desafíos y riesgos multifacéticos a los que se enfrentan niños y niñas en contextos humanitarios.*

- La Alianza, 2018

# Agradecimientos

La INEE agradece el apoyo financiero prestado para la elaboración de esta nota de orientación por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación, Porticus y Wellspring. Rachel McKinney y Mark Chapple redactaron la Nota de Orientación con importantes contribuciones y orientaciones del Grupo Asesor de la CPHA-EeE, la Alianza y la Secretaría de la INEE. La dirección estratégica y constante de la colaboración entre la INEE y la Alianza corre a cargo de Dean Brooks (INEE) y Hani Mansourian (Alianza).

El contenido y la estructura de la Nota de orientación se basaron en las Normas Mínimas de Protección de la niñez de La Alianza (2019), las Normas Mínimas de la INEE (2010) y el documento de posición Colaboración en materia de protección de la niñez y educación en situaciones de emergencia (2020).

Agradecemos las contribuciones del Grupo Consultivo de la CPHA-EeE, la Alianza y la Secretaría de INEE. Específicamente, Benoit d'Ansembourg (ACNUR), Emily Varni (Save the Children), Dieuwerke Luiten (Porticus), Mackenzie Monserez (Global Education Cluster), Katharine Davis (International Rescue Committee), Sara Magbar (International Rescue Committee), Jo Kelcey (IEFG), Corita Tassi (DG ECHO), Tracy Sprott (DG ECHO), Charlotte Tocchio (IFRC), Sandra Maignant (Plan Canada/CAAFAG), Sara Osman (UNESCO), Marco Grazia (World Vision International), Peter Simms (Plan Canada), Alison Joyner (Plan International), Rachel Besley (La Educación No Puede Esperar), Adama Diallo (Cluster Mundial de Educación), Audrey Bollier (La Alianza/Plan), Sarah Montgomery (INEE), Susanna Davies (Save the Children), Elena Giannini (La Alianza), Katie Robertson (La Alianza), Rachel Smith (INEE), Lauren Gerken (INEE), Laura Lee and Tim Williams (Proteknon Foundation for Innovation and Learning, antiguo punto focal de COVID-19 para La Alianza), Bente Sandal-Aasen (INEE), Charlotte Bergin (INEE), María Benavides (INEE), Elspeth Chapman (La Alianza), Martha Hewison (AEWG/INEE), Asim Latif (INEE), Andrew Armstrong (INEE).

La revisión técnica adicional fue proporcionada por Serena Zanella (Global Education Cluster), Stephen Olushola Oladepo (Rise to Inspire Africa Initiative), Jennifer Roberts (ACNUR), Clifford Speck (ACNUR), Charlotte Cole (Blue Butterfly Collaborative), Suzanne Zuidema (Independent), Danielle De La Fuente (Amal Alliance) y Rawan Abukhadra (World Vision International).

Diseño proporcionado por 2D Studio. Revisión del texto y traducción, a cargo de Traductores sin Fronteras (CLEAR global), en colaboración con la INEE.

**En las últimas décadas, la CPHA y EeE han llevado a cabo una considerable labor en diversos contextos. Reconocemos los esfuerzos de muchas oficinas nacionales, organizaciones y comunidades, que vieron la necesidad y crearon intervenciones de colaboración. Dichas intervenciones y experiencias sirven de base a la Nota de Orientación para beneficiar a los profesionales de la CPHA y EeE. Acogemos con satisfacción y animamos a los profesionales a que compartan sus experiencias y lecciones aprendidas para futuras revisiones y productos, en el marco de esta iniciativa. Compartir con [child-protection@inee.org](mailto:child-protection@inee.org).**

# Tabla de contenidos

<b>Siglas</b>	<b>6</b>
<b>Introducción a la nota de orientación</b>	<b>8</b>
¿Quién debe utilizar la Nota de Orientación?	9
¿Qué contiene la Nota de Orientación?	10
Cómo usar la Nota de orientación	12
¿Qué estructuras y recursos apoyan a la colaboración?	13
<b>Principios y Marcos de apoyo</b>	<b>15</b>
Principios para la Integración de CPHA-EeE	15
Integración mediante la colaboración	16
<b>1. Fortalecimiento de capacidades</b>	<b>20</b>
<b>2. Áreas de trabajo fundamentales</b>	<b>24</b>
2.1 Participación significativa de los niños y las niñas	25
2.2 Participación de la comunidad	28
2.3 Coordinación	32
2.4 Monitoreo, evaluación, responsabilidad y aprendizaje (MEAL, por sus siglas en inglés)	36
<b>3. Intervenciones y enfoques habilitadores</b>	<b>40</b>
3.1 Sensibilidad a la crisis, sensibilidad al contexto y consolidación de la paz	40
3.2 Inclusión (Lucha contra la discriminación y la exclusión)	46
3.3 Salvaguarda de la niñez y mecanismos de retroalimentación y notificación	53
3.4 Mecanismos Multisectoriales de Referencia	59
3.5 Modelos de educación no formal, alternativa y flexible	65
3.6 Asistencia en efectivo y cupones para apoyar el acceso	73
<b>4. Acceso seguro y entornos de aprendizaje protectores</b>	<b>77</b>
4.1 Entornos de aprendizaje y rutas de acceso seguros	78
4.2 Proteger la educación de ataques, uso militar y otros usos de la fuerza	90
4.3 Salud mental y apoyo psicosocial (SMAPS) y aprendizaje socio-emocional (ASE)	95
4.4 Violencia de género relacionada con la escuela (SRGBV)	102
<b>5. Apoyar el bienestar de cuidadores, docentes y equipos de protección de la niñez</b>	<b>110</b>
5.1 Cuidadores/as	111
5.2 Desarrollo profesional y apoyo técnico	119
5.3 Sistemas de bienestar y apoyo	125
<b>Anexo 1: Glosario</b>	<b>132</b>
<b>Anexo 2: Expectativas y muestra del fortalecimiento de capacidades recomendado para el personal del IRC y otras partes interesadas clave</b>	<b>136</b>
<b>Anexo 3: Niños y niñas que corren el riesgo de que se violen sus derechos de protección (CPMS)</b>	<b>141</b>
<b>Anexo 4: Referencias</b>	<b>151</b>

# Siglas

<b>AAP</b>	rendición de cuentas a las personas afectadas
<b>ACNUR</b>	Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados
<b>AEWG</b>	Grupo de Trabajo de Educación Acelerada
<b>APS</b>	Apoyo Psicosocial
<b>BEI</b>	Brotos de Enfermedades Infecciosas
<b>CAAFAG</b>	Niños y niñas vinculados a fuerzas y grupos armados
<b>CBCM</b>	Mecanismos de queja comunitaria
<b>CP</b>	Protección de la niñez
<b>CPCM</b>	Gestión de casos de protección infantil
<b>CPH</b>	Ciclo del Programa Humanitario
<b>CSF</b>	Espacios amigos de la infancia
<b>CSP</b>	Programación sensible a las crisis
<b>CSG</b>	Salvaguardia para la niñez
<b>DIH</b>	Derecho Humanitario Internacional
<b>ENF</b>	Educación no formal
<b>ECCN</b>	Red de Educación en situaciones de Crisis y Conflicto
<b>FICR</b>	Federación Internacional de la Cruz Roja y la Media Luna Roja
<b>HCT</b>	Equipo humanitario de país
<b>HRP</b>	Plan de Respuesta Humanitaria
<b>HNO</b>	Panorama de Necesidades Humanitarias
<b>HPC</b>	Ciclo del Programa Humanitario
<b>IASC</b>	Comité Permanente Interagencial
<b>ICCG</b>	Grupo de Coordinación inter-cluster
<b>IICRD</b>	Instituto Internacional para los Derechos del Niño y el Desarrollo
<b>IIFE</b>	Instituto Internacional de Planeamiento Educativo
<b>LEG</b>	Grupo local de educación
<b>OCHA</b>	Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios
<b>OMS</b>	Organización Mundial de la Salud

<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental
<b>OPD</b>	Organizaciones de personas con discapacidad
<b>OSC</b>	organizaciones de la sociedad civil
<b>PFA</b>	Primeros Auxilios Psicológicos
<b>PNA</b>	Protección de la Niñez y Adolescencia
<b>PSEA</b>	Protección contra la Explotación y el Abuso Sexual
<b>PTA</b>	asociaciones de padres y docentes
<b>RERA</b>	Evaluación rápida de riesgos en la educación
<b>SIR</b>	Potencial abuso infantil
<b>SLE</b>	entornos de aprendizaje más seguros ()
<b>SMC</b>	comités de gestión escolar
<b>UASC</b>	Niños, niñas y adolescentes separados y no acompañados
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNICEF</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
<b>UNGEI</b>	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
<b>USAID</b>	Agencia de EEUU para el desarrollo Internacional
<b>WASH</b>	Agua, saneamiento e higiene
<b>WLO</b>	Organizaciones locales dirigidas por mujeres

# Introducción a la nota de orientación

*“Los niños y las niñas y su protección deben estar en el centro de cada acción humanitaria”*

- La Alianza, 2021a

La Protección de la niñez y adolescencia en la acción humanitaria (CPHA, por sus siglas en inglés) y la Educación en Emergencias (EeE) son socios naturales en la respuesta humanitaria. Los dos sectores tienen mucho en común: ambos se centran en la niñez, son prioritarios para las poblaciones afectadas y, a través de la colaboración, refuerzan los resultados sectoriales del otro. La programación integrada y conjunta de CPHA y EeE añade valor a las poblaciones afectadas, a los proveedores de servicios y a los donantes. El trabajo conjunto puede crear programas más eficientes, mejor orientados y más eficaces que den lugar a mejores resultados para los niños, las niñas y los jóvenes (La Alianza/INEE, 2021b).

Esta Nota de Orientación apoya la iniciativa conjunta CPHA-EeE de la [Alianza](#) y la [INEE](#)<sup>1</sup> al orientar a ambos sectores sobre las oportunidades de integración de programas. A través de la colaboración, ambos sectores pretenden cumplir el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de proporcionar/garantizar “una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, para el año 2030. Subrayan la importancia de la protección y el bienestar de la niñez en las respuestas humanitarias. Los niños y las niñas, incluidos los refugiados, los desplazados internos, los apátridas y la niñez migrante, tienen derecho a soluciones sostenibles apropiadas de acuerdo con su interés superior.

## **Qué impacto queremos tener con la programación integrada:**

- Mejorar el bienestar y el desarrollo saludable de niños y niñas
- Mejorar los resultados del aprendizaje mediante un apoyo integral al bienestar
- Prevenir y mitigar ciertos riesgos de protección, al tiempo que se mejora el acceso, la retención y el éxito en el aprendizaje
- Evitar que niños y niñas “caigan en las grietas” entre los sectores situando a la niñez en el centro de una programación multi-sectorial e integrada

---

<sup>1</sup> Una colaboración entre la INEE y La Alianza. Ambas redes colaboran activamente para promover la integración y la colaboración entre los dos sectores humanitarios. Este trabajo conjunto se llevó a cabo bajo la dirección de un grupo consultivo multiagencial.



- Contribuir a los esfuerzos para transformar la prestación de ayuda humanitaria, apoyar la agenda de localización y la Nueva Forma de Trabajar, a fin de fortalecer los sistemas y las comunidades en crisis

La protección de la niñez y la educación trabajan en las mismas comunidades, junto con otros sectores, y pretenden satisfacer las necesidades de protección y aprendizaje de los niños y las niñas. Aunque hay algunos objetivos específicos de cada sector, hay muchos objetivos superpuestos y complementarios que son el centro de esta nota de orientación. Cada uno de ellos se beneficia de la experiencia, la presencia y los enfoques del otro, aunque los dos sectores puedan llevar a cabo intervenciones en espacios socioecológicos diferentes. A efectos de la presente nota de orientación, los espacios operativos se agrupan en torno a **Entornos de aprendizaje** y **Más allá de los Entornos de aprendizaje**.

## ¿Quién debe utilizar la Nota de Orientación?

Estas orientaciones pretenden apoyar a los profesionales de la protección de la niñez y la educación que responden a las necesidades de los niños y niñas en las crisis humanitarias. Esto incluye a los ministerios competentes, a las organizaciones nacionales de la sociedad civil, a las organizaciones comunitarias y religiosas, a las ONG, a los organismos de Naciones Unidas, a otras organizaciones implementadoras y a los donantes.

Los profesionales de la protección de la niñez y la educación desempeñan un papel importante en el apoyo a la estrecha colaboración e integración entre los ministerios competentes, los sistemas de coordinación local y los planes de preparación y respuesta nacionales y locales. Los organismos implementadores tienen la obligación moral de garantizar el fortalecimiento y la ampliación de los sistemas y las estructuras locales, lo que se consigue en gran medida centrándose en los esfuerzos de fortalecimiento de las capacidades.

La naturaleza de la arquitectura humanitaria y nuestra capacidad colectiva para analizar, financiar y responder a las crisis sigue evolucionando. Como tal, las notas de orientación se utilizan para informar sobre soluciones sostenibles para las comunidades afectadas a través de un enfoque simultáneo y complementario, en el fortalecimiento de los sistemas y la creación de resiliencia, además de la programación directa, en todas las fases de la intervención: desde la prevención, la reducción del riesgo, la preparación, la acción participativa a través de la respuesta inicial, y durante la transición a una situación prolongada hasta la recuperación. Gran parte del contenido es aplicable a la coherencia entre la ayuda humanitaria y el desarrollo.<sup>2</sup>

---

2 La Alianza y la INEE reconocen el creciente diálogo mundial sobre el nexo entre la ayuda humanitaria, el desarrollo y la consolidación de la paz. Para mayor claridad, se sigue utilizando el término Nexo Humanitario-Desarrollo, aunque existe la intención de que la programación integrada informe sobre las mejores prácticas para obtener resultados sostenibles y pacíficos para los niños y las niñas.

# ¿Qué contiene la Nota de Orientación?

La Nota de Orientación está organizada por áreas programáticas. Las áreas programáticas<sup>3</sup> se ajustan a los ámbitos y normas de las Normas mínimas para la protección de la niñez y la adolescencia (CPMS) de La Alianza y de las Normas Mínimas de Educación de la INEE (NM de la INEE).

Ámbito 2 de las Normas Mínimas de la INEE: Acceso y ambiente de aprendizaje, Norma 2: protección y bienestar y la Norma 23 de bloque 4 de las CPMS, Educación y protección de la niñez y adolescencia, son las más citadas.

## Cada sección incluye:

1. **Resumen:** Una visión compartida para integrar la protección de la niñez y la programación de la educación en las respuestas humanitarias.
2. **Preguntas orientadoras:** Preguntas iniciales para iniciar los debates entre los dos sectores. Las preguntas se organizan en función del Modelo socioecológico, y sus debates se guían por las circunstancias específicas del contexto.
3. **Indicadores:** Lista de ejemplos de indicadores para determinar el impacto, el resultado o el producto. Estos pueden contribuir a la elaboración de planes sólidos de seguimiento, evaluación, análisis y aprendizaje (MEAL, por sus siglas en inglés). La lista se basa en los indicadores de las CPMS, los indicadores de las NM de la INEE y otros recursos programáticos pertinentes, y está organizada en función del modelo socioecológico. Todas las fuentes figuran en el cuadro siguiente. Los planes MEAL deben ajustarse a los objetivos específicos y al contexto de cada intervención. Muchos ministerios y autoridades nacionales cuentan con indicadores estándar a los que se debe hacer referencia siempre que sea posible.
4. **Recursos:** Recursos clave que apoyan los programas integrados seleccionados a través de un proceso de consulta con los y las profesionales del sector. La adaptación o contextualización de los recursos a las realidades de las comunidades, sistemas y estructuras afectadas por la crisis, es esencial. Los recursos adicionales deben seleccionarse mediante un proceso de consulta.
5. **Ejemplos:** Ejemplos destacados de programación integrada en la práctica. Envíe un correo electrónico a [child-protection@inee.org](mailto:child-protection@inee.org) para compartir otros ejemplos.

---

3 Determinado por el Grupo Asesor para el Documento de Posición y adaptado durante la redacción de la Nota de Orientación.

Las fuentes de los indicadores y su referencia en la Nota de Orientación se indican en el siguiente cuadro:

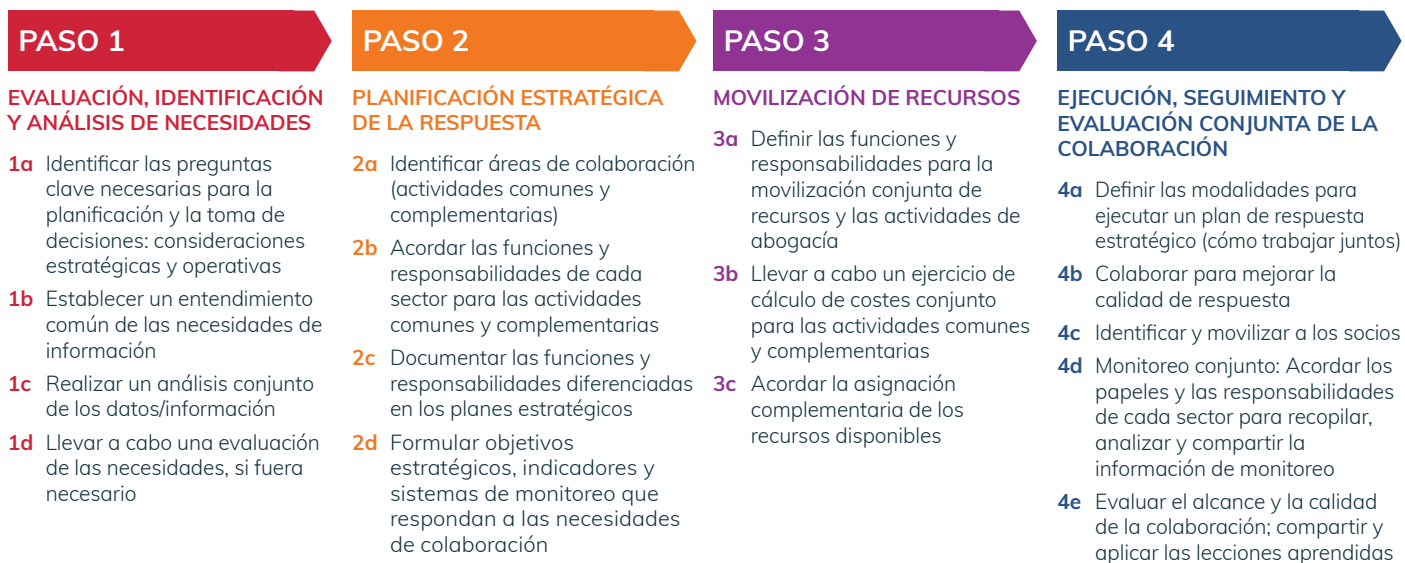
TÍTULO Y ORGANIZACIÓN DE RECURSOS	CÓMO SE REFERENCIAN LOS INDICADORES
<a href="#">Marco de Indicadores de las Normas Mínimas de la INEE</a> (INEE)	INEE (seguido del ámbito y la norma, por ejemplo, INEE 3.11)
<a href="#">Cuadro de Indicadores Mejorado de las CPMS</a> (La Alianza)	CPMS (seguido de la norma, por ejemplo, CPMS 23.2.2)
<a href="#">Caja de Herramientas de Seguimiento y Evaluación de Programas de Educación Acelerada</a> (Grupo de trabajo sobre educación acelerada)	AEWG (seguido del número de objetivo e indicador, por ejemplo, AEWG 0.1.ai )
<a href="#">INSPIRE Indicator Guidance and Results Framework Ending Violence Against Children: How to define and measure change</a> (Orientación sobre indicadores y marco de resultados: Cómo definir y medir el cambio) (UNICEF)	UNICEF
<a href="#">Contextualizar y medir el bienestar de la niñez en la acción humanitaria</a> (La Alianza)	La Alianza
<a href="#">A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework</a> (Un enfoque escolar integral para prevenir la violencia de género en la escuela: Normas mínimas y marco de supervisión) (UNGEI)	UNGEI
<a href="#">Minimum Operating Standards - Protection from Sexual Exploitation and Abuse by own Personnel</a> (Normas mínimas operativas. Protección contra la explotación y el abuso sexual por parte del propio personal) (IASC)	IASC
<a href="#">Conflict Sensitive Education Indicators</a> (Indicadores de Educación Sensible al Conflicto) (ECCN)	ECCN
<a href="#">Comprehensive School Safety Goals, and Draft Targets and Indicators</a> (Objetivos Globales de Seguridad Escolar y Proyecto de Objetivos e Indicadores) (GADRRRES)	GADRRRES (seguido del número del Pilar y del número del indicador, por ejemplo, GADRRRES C1)
<a href="#">Registro de indicadores</a> (OCHA de la ONU)	OCHA
<a href="#">Directrices del kit de herramientas para el desarrollo de programas de CAAFAG</a> (Alianza/CAAFAG)	CAAFAG
Marco de indicadores de EeE con perspectiva de Género (INEE) <sup>4</sup>	Género de INEE

4 Se publicará a finales de 2022

# Cómo usar la Nota de orientación

El trabajo integrado es un reto, a pesar de las buenas intenciones compartidas, debido a los cambios necesarios en la forma de trabajar a lo largo del ciclo del proyecto. El siguiente resumen del Marco de Colaboración CP-EeE (GEC, CPAoR 2020) demuestra los puntos clave de “conexión” que los equipos de protección de la niñez y educación deben considerar. Los puntos de conexión existen, a lo largo de todo el ciclo del proyecto, y son esenciales en las etapas de evaluación y planificación de una respuesta. Aunque se recomienda la colaboración desde las fases de prevención y preparación, ambos sectores pueden coordinarse y colaborar en cualquier momento de la respuesta, ya sea el día 1 o el 101. La siguiente no es una lista completa y se anima a los equipos a completarla y adaptarla. El Marco de Colaboración CP-EeE proporciona orientación adicional sobre el proceso de colaboración.

**Figura 1: Resumen del proceso de colaboración**



Fuente: Cluster global de educación y Área de responsabilidad de protección de la niñez 2020

# ¿Qué estructuras y recursos apoyan a la colaboración?

La Nota de orientación es una herramienta complementaria que proporciona orientación para iniciar y fortalecer la programación; se debe usar junto con otras herramientas del sector dentro de los sistemas técnicos y de coordinación relevantes. La persona lectora debe:

PASOS	RECURSOS Y ESTRUCTURAS CLAVE PARA APOYAR LA INTEGRACIÓN	EJEMPLOS DE ACCIONES A TOMAR
Familiarizarse con las <b>normas específicas al sector relevantes</b> a nivel nacional y mundial.	Las normas nacionales impulsan los objetivos y la programación estratégica a largo plazo. La Nota de orientación presupone que el/la lector/a está familiarizado con las normas nacionales además de las normas mundiales relevantes al sector, específicamente las <a href="#">Normas mínimas para la protección de la niñez y la adolescencia</a> y las <a href="#">Normas Mínimas para la Educación: Preparación, respuesta, recuperación</a> .	<ul style="list-style-type: none"><li>• Crear “fichas de ayuda” de las políticas y normas nacionales relevantes para sus colegas de la educación y la protección de la niñez</li><li>• Realizar mini talleres sobre las normas mínimas para los equipos y grupos integrados de la educación y la protección de la niñez</li><li>• Hacer el <a href="#">curso de aprendizaje en línea</a></li><li>• Invitar a sus colegas de la educación o la protección de la niñez a participar o a asistir a los debates sobre la estrategia de respuesta</li></ul>
Familiarizarse con y trabajar dentro de los <b>Sistemas de Coordinación</b> relevantes.	Los sistemas de coordinación nacionales deben impulsar las respuestas. El Comité Permanente entre organismos (IASC) o los sistemas de coordinación de la respuesta a los refugiados pueden consolidarse para asistir o suplir las carencias de los sistemas de coordinación nacionales específicos a la crisis. El <a href="#">Marco para la Colaboración en la Coordinación CP-EeE</a> , una colaboración entre el Cluster global de educación (GEC) y el Área de responsabilidad de la protección de la niñez y la adolescencia (CP AoR), proporciona los pasos para fortalecer la coordinación entre los dos sectores con el fin de apoyar a respuestas más sólidas. Se anima a los grupos nacionales y subnacionales y a los grupos de trabajo a hacer referencia a este marco en cada etapa de la preparación y respuesta.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Animar a los sistemas de coordinación locales a invitar y fomentar la participación de otros sectores (por ejemplo, invitar a las autoridades educativas a una reunión sobre el bienestar de la niñez y viceversa)</li><li>• Asegurar que tanto las personas representantes de la educación, como de los servicios sociales sean invitados(as) a las reuniones de la coordinación de la respuesta/gestión de desastres/crisis</li><li>• Asistir a la reunión del grupo de trabajo o del clúster de educación o de protección de la niñez de su contraparte</li><li>• Apoyar la actualización del Marco de la Colaboración del GEC/CP AoR</li><li>• Ofrecer apoyo al diseño de la evaluación multisectorial, la recopilación de datos y análisis</li><li>• Apoyar la identificación intersectorial de las áreas comunes de la programación y apoyar las acciones y las reuniones de los subgrupos</li><li>• Documentar el proceso y el impacto de la colaboración y la coordinación</li></ul>

PASOS	RECURSOS Y ESTRUCTURAS CLAVE PARA APOYAR LA INTEGRACIÓN	EJEMPLOS DE ACCIONES A TOMAR
<p>Conocer y aplicar los <b>marcos de competencias</b> específicos del sector para fortalecer las capacidades esenciales dentro de su organización y programa.</p>	<p>Los marcos de competencias de protección <u>de la niñez y adolescencia en la acción humanitaria</u> (CPHA) y de la <u>educación en situaciones de emergencia</u> (EeE) articulan un conjunto de competencias requeridas, valoradas y reconocidas para informar sobre la contratación del personal, el aprendizaje y el desarrollo profesional, y otros aspectos clave del apoyo. <b>El anexo II de los Marcos de competencias de La Alianza y de la INEE incluye competencias para apoyar la Colaboración en materia de protección de la niñez y educación en situaciones de emergencia y fue creado conjuntamente por la Alianza y la INEE.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la realización del módulo en línea de las CPMS relacionado con la norma 23 (<u>aprendizaje en línea</u>)</li> <li>• Elaborar planes de formación a nivel organizativo basándose en los marcos de competencias y utilizando los módulos de formación ya existentes de la Alianza, la INEE y otros módulos</li> <li>• Elaborar formación a nivel de coordinación con la representación de ambos sectores para identificar las competencias clave, basándose en la experiencia local además de los recursos de formación mundiales</li> </ul>
<p>Familiarizarse con o saber cómo acceder a los <b>recursos y herramientas técnicas</b>.</p>	<p>Recursos y plataformas técnicas adicionales proporcionan orientación en las áreas específicas de la programación y proporcionarán una orientación técnica más extendida y más profunda para satisfacer las necesidades específicas de la crisis. Los recursos principales se enumeran en esta nota de orientación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar y facilitar una formación integrada sobre asuntos específicos para los equipos de programas integrados</li> <li>• Crear una biblioteca combinada de los recursos educativos y de protección de la niñez en su oficina</li> <li>• Elegir un asunto para investigar junto con su colega de la protección de la niñez o de la educación</li> </ul>

# Principios y Marcos de apoyo

## Principios para la Integración de CPHA-EeE

Los principios<sup>5</sup> que guían la programación de la CPHA-EeE integrada incluyen:

1. **Ser específico del contexto:** intervenciones, respuesta y planificación basadas en el contexto. Esto tiene en cuenta la análisis, el mapeo y una comprensión contextual de los factores y riesgos específicos a la protección, con el objetivo de fomentar la resiliencia y el bienestar, además de construir sobre los sistemas que aseguran una educación segura y de calidad.
2. **Abordar las necesidades sobre todos los niveles del modelo socioecológico: cada nivel es de muchísima importancia y refuerza el desarrollo sano y el bienestar del niño/a.**
3. **Medir los resultados (compartidos):** diseñar la programación con la intención de medir el cambio en el aprendizaje y en los resultados de protección para niños, niñas y personas jóvenes. Ambos sectores están comprometidos con un aprendizaje continuo, que es posible gracias a la recopilación, el intercambio y la diseminación del conocimiento y aprendizaje.
4. **Facilitar la apropiación por parte de la comunidad:** asegurar que los padres/madres/apoderados, personas cuidadoras y las comunidades están involucradas en todas las etapas, y priorizar las organizaciones y los sistemas locales.
5. **Centrarse en el/la estudiante (niños, niñas y jóvenes) y ser inclusivo:** las intervenciones se diseñan en colaboración con las personas que son más marginadas por los grupos dominantes, especialmente menores, así como para su beneficio, utilizando intervenciones apropiadas para el desarrollo.
6. **Promover la equidad:** los enfoques buscan crear un acceso más equitativo a los servicios y el intercambio del poder para el beneficio de aquellas personas marginadas y que sean más vulnerables por las crisis.
7. **Unir los sistemas de desarrollo y los humanitarios:** las intervenciones buscan contribuir no solo a la respuesta de emergencia, sino también a las soluciones a largo plazo a nivel de sistemas, servicios y comunidades.

---

<sup>5</sup> Adaptado de la Alianza para la protección de la niñez y la adolescencia en la acción humanitaria (2021). Marco de Prevención Principal para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria.

La INEE y la Alianza reúnen estos principios y enfoques en un Marco de colaboración que resume un conjunto de componentes de la programación que se pueden incorporar en una programación conjunta e integrada. El diagrama del marco localiza los componentes de la programación<sup>6</sup> dentro del modelo socioecológico, que nos ayuda a entender cómo y dónde centrar nuestro trabajo.



**Figura 2: Principios para una programación CPHA-EeE eficaz**

## Integración mediante la colaboración

Aunque esta nota de orientación se centra en su mayor parte en la programación integrada, la incorporación de la protección de la niñez y la programación conjunta son aspectos importantes de la colaboración que pueden resultar eficaces a la hora de satisfacer las necesidades específicas de niños, niñas, jóvenes, sus personas cuidadoras y los sistemas de apoyo. Un resumen de los tipos de colaboración se definen en la tabla 1 según aparecen en el bloque 4 de las Normas mínimas de la protección de la niñez y la adolescencia (CPMS).

<sup>6</sup> Componentes seleccionados por el grupo de asesores de la CPHA-EeE e incluidos en el documento de posición de CPHA-EeE, página 12.



## Tipos de colaboración

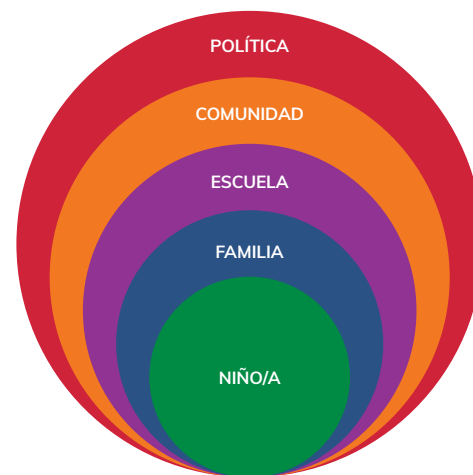
FORMAS DE TRABAJAR	IMPLICACIONES DEL SECTOR	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Integración de la protección de la niñez</b>	Específicas del sector: acciones que se han tomado en cada sector específico.	Promover un ambiente seguro, digno y protegido al tiempo que mejoramos el impacto de los actores humanitarios aplicando el principio de no hacer daño y reduciendo los riesgos y el daño de manera proactiva.	Edad, género (consulte la tabla 1 como ejemplo), y estado de discapacidad considerados en el diseño de las intervenciones de la educación.
<b>Programación conjunta</b>	Los sectores mantienen sus propios objetivos a la vez que planean e implementan conjuntamente algunos aspectos de sus programas.	Lograr un objetivo de protección junto con resultados para otros sectores al tiempo que se optimizan recursos, acceso y capacidad operativa, etc.	Los actores de la protección de la niñez y la educación establecen conjuntamente un espacio seguro y ejecutan las intervenciones de la salud mental y el apoyo psicosocial (SMAPS), la gestión de casos y la educación dentro de un programa coordinado.
<b>Integración (programación integrada)</b>	Favorecer la planificación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de forma colectiva en lugar de sectorial. Un entendimiento holístico del bienestar de los niños y las niñas es el punto de partida para la acción, al utilizar las especialidades de cada sector para cumplir ese objetivo.	Para alcanzar resultados colectivos para niños/as mediante una evaluación deliberada e integrada, el establecimiento de objetivos, la planificación, la implementación y el monitoreo mediante los distintos sectores.	Crear conjuntamente un plan de estudios de formación docente que incluye primeros auxilios psicológicos, apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional, para mitigar los impactos negativos que los eventos o la exposición traumática sostenida pueda tener en el bienestar de la niñez y los resultados del aprendizaje.

## Utilizando el modelo socioecológico para guiar enfoques integrados

El modelo socioecológico (The Psychology Notes Headquarters, 2019) proporciona una forma de guiar nuestro trabajo hacia la interconexión de los niveles que influyen en el desarrollo y el bienestar del niño y la niña. Este modelo permite a los/as profesionales mirar una situación entera para (a) identificar todos los elementos y (b) comprender cómo se relacionan e interactúan entre sí. En lugar de mirar un único asunto de protección o un asunto específico aislado de la educación, el pensamiento sistémico tiene en cuenta todos los problemas a los que se enfrentan niños y niñas, sus causas fundamentales y las soluciones disponibles a todos los niveles. Promueve una programación flexible e intersectorial que integra aprendizaje nuevo y que se adapta en consecuencia a lo largo de la implementación. La utilización de un enfoque socioecológico pone al/la menor en el centro de una respuesta, creando así un punto de apoyo para respuestas más holísticas e integradas para satisfacer las necesidades de todos los niños y las niñas.

## Utilizando el modelo socioecológico

- Los niños y las niñas participan activamente en la educación/aprendizaje y la protección y bienestar de **ellos/as mismos/as**, sus pares y miembros de su comunidad.
- La mayoría de los niños y las niñas se crían en el seno de la **familia**, pero a veces este nivel incluye a otros parientes cercanos y cuidadores/as. Puede que las familias necesiten orientación y apoyo para comprender y responder a cuestiones de protección y educación específicas del contexto y la crisis.
- Los niños y las niñas asisten a **escuelas (u otros entornos de aprendizaje)** y otras instituciones educativas. Las escuelas deben ser reforzadas como espacios de protección donde los niños y las niñas pueden participar en una educación de calidad de forma equitativa. Esto requiere del apoyo suficiente para apoyar al personal educativo para asegurar que esté preparado para satisfacer las necesidades de aprendizaje y bienestar de los/as menores.
- Las familias están integradas en **comunidades**. Las comunidades afectadas por crisis y/o prácticas dañinas necesitan apoyo para poder evaluar mejor y responder a los asuntos de protección que impactan a los/as menores y su capacidad de acceder y participar en una educación de calidad.



**Figura 3: Áreas de programación a través de los niveles socioecológicos**

- Las comunidades forman parte de las sociedades más amplias y se ven afectadas por las **políticas** y las normas de sociedad que las conforman. Las crisis exponen y alteran las realidades y necesidades de la población de un país. Las políticas son los acuerdos estructurales y sistémicos adoptados por el gobierno nacional o las autoridades locales para guiar la implementación o apoyar un curso de acción. Deben guiarse por las necesidades reales. Las políticas incluyen políticas globales y estrategias que influyen en las políticas nacionales e introducen otro nivel de rendición de cuentas. Los responsables políticos necesitan apoyo para responder a las expectativas cambiantes y las necesidades de las comunidades. **(adaptado de CPMS)**

### **El enfoque<sup>7</sup> de la programación integrada y holística de CPHA y EeE**

Este modelo se centra en las áreas programáticas más comunes en la programación integrada de CPHA y EeE. Reconoce la visión compartida, la interseccionalidad y los espacios operacionales de integración. Reconoce los espacios en los que un sector suele tomar la delantera. Este modelo se basa en el entendimiento que toda la programación debe:

- Basarse en la evidencia existente y las prácticas prometedoras creadas por ambos sectores sobre respuestas diversas.
- Desarrollar una comprensión consensuada y una respuesta al desarrollo saludable y el bienestar de los niños y las niñas.
- Alinear el enfoque y la programación con los marcos políticos y las normas nacionales, reflejando al mismo tiempo los principios globales.
- Abordar la inmediatez de los riesgos de protección y crear caminos para abordar patrones a lo largo del tiempo.
- Cubrir todos los grupos vulnerables y de alto riesgo.
- Seguir centrándose en la niñez, consultando de forma activa y periódica a diversos grupos de niños y niñas.
- Empoderar a los/as cuidadores/as y a las personas responsables del sector (desde docentes y trabajadores de servicios sociales hasta responsables políticos de alto nivel) para que atiendan las complejas necesidades de los niños y las niñas en crisis y establezcan bases sólidas para un trabajo sostenible.

---

<sup>7</sup> Este modelo es una adaptación del [Enfoque escolar integral para prevenir la violencia de género en la escuela de la iniciativa: Normas mínimas y marco de monitoreo](#), de la UNGEI.



# 1. Fortalecimiento de capacidades

Una programación de calidad se sustenta en una mano de obra sólida, bien calificada y apoyada. Satisfacer las necesidades de los niños y las niñas y de sus familias requiere de sistemas fuertes y resilientes, y de organizaciones y profesionales que estén preparados y que sean capaces de apoyar a las comunidades afectadas mediante respuestas prolongadas.

La programación integrada requiere que los profesionales entiendan y puedan demostrar algunas de las competencias clave de cada sector. Aunque no se espera que el personal de un sector se forme como experto en otro, es necesario establecer un entendimiento común de los objetivos sectoriales, las prácticas y que se familiarice con las herramientas relevantes para apoyar a una variedad de intervenciones y niveles de colaboración. Las personas responsables deben hacer referencia a los marcos de competencias, a la luz de las prioridades programáticas identificadas y ser conscientes de las competencias requeridas para apoyar aquellos programas de forma adecuada.

**El Marco de Competencias desarrollado por la Alianza y la INEE, articula el conjunto diverso de competencias requeridas del personal de la protección de la niñez y de la educación que trabajan para conseguir objetivos específicos sectoriales, y que se deben usar conjuntamente con las normas nacionales como piedras angulares para cualquier iniciativa del fortalecimiento de capacidades.** Los objetivos de ambos Marcos de Competencias son hacer operativas las Normas Mínimas, armonizar y profesionalizar el fortalecimiento de capacidades para los respectivos sectores. Ambos incluyen secciones sobre las competencias necesarias para apoyar la programación general, conjunta e integrada con el fin de prevenir o mitigar los riesgos para la protección de la niñez, prepararse y responder con programas de protección. Se entiende que cada contexto es diferente y requerirá comprender las necesidades para diseñar una experiencia de aprendizaje adecuada para conectar al personal con las oportunidades/recursos de aprendizaje disponibles.

El fortalecimiento de capacidades puede llevarse a cabo a nivel nacional o interagencial, a través de los sistemas de coordinación existentes y bajo la guía de asesores técnicos nacionales, regionales y globales. También puede adoptarse a nivel de una organización individual.

➔ En preparación para este trabajo, se recomienda que

- Utilice marcos de competencias relevantes para identificar las necesidades de aprendizaje y las fortalezas para planificar iniciativas de fortalecimiento de capacidades.
- Identifique recursos y oportunidades para avanzar continuamente a través de los niveles de competencia. Los recursos están disponibles en la página web de [Capacitación y aprendizaje virtual](#) de la Alianza, la página web de [Desarrollo de capacidades](#) de la INEE y de las páginas web de [protección de la niñez y educación](#) de The Humanitarian Leadership Academy-KAYA.

Los marcos de competencias de la [Alianza](#) y la [INEE](#) destacan las competencias clave necesarias para respaldar la colaboración CPHA-EeE, como se muestra a continuación.

ÁMBITO DE COMPETENCIA: 5. TRABAJANDO EN TODOS LOS SECTORES			
Competencias	Indicador - Nivel 1	Indicador - Nivel 2	Indicador - Nivel 3
5.4 Integración de la CPHA y la educación	Identifica las herramientas, los estándares y el potencial para la programación integrada de la educación y la protección de la niñez (CP, por sus siglas en inglés), y su análisis	Lleva a cabo y promueve la capacitación, el análisis, la planificación, la prevención, la preparación, la respuesta y las acciones de recuperación conjunta de CPHA y educación	Garantiza la inclusión de las cuestiones de CP en el análisis, el diseño, el monitoreo y la evaluación de los programas de educación
	Facilita la programación conjunta, coordinada y / o complementaria de CPHA, EeE y SMAPS (Salud Mental y Apoyo psicosocial) en entornos centrados en los niños y las niñas	Inicia colaboraciones sobre el Mecanismo de Monitoreo y de Presentación de Informes (MRM, por sus siglas en inglés), y Niños, Niñas y Adolescentes vinculados a fuerzas o grupos armados (CAAFAG por sus siglas en inglés) y la reintegración con actores de la CPHA y la EeE, el Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y otros interesados	Garantiza que las niñas y los niños puedan acceder a oportunidades y entornos de aprendizaje seguros, de calidad, adaptados a ellos, flexibles, protectores y pertinentes
	Comparte los resultados de las evaluaciones sobre CP y sus repercusiones en la educación con comunidades y con actores que participan en la educación	Establece sistemas de referencia y de seguimiento para que el personal educativo pueda monitorear de manera eficiente los riesgos de la CP en las escuelas y derivar a los niños y niñas que necesitan ser protegidos	Garantiza una capacitación conjunta del personal de CPHA y de EeE (o una capacitación transversal en las especializaciones de cada uno de ellos)

Marco de competencias de las Normas Mínimas para la Educación en Entornos de Emergencia de INEE (Normas INEE)

Ámbito/Tema	Competencia	Nivel de competencia 1	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia 3
2.2.1 Protección	Se identifican los riesgos en materia de protección y se implementan las respuestas programáticas para fomentar la seguridad física y emocional de los estudiantes en su acceso y participación en las actividades educativas	Colaborar con los colegas del sector de Protección de la Infancia para identificar riesgos en materia de protección a los que se enfrentan los estudiantes que participan en actividades educativas. Usar rutas de referencia apropiadas	Colaborar con los colegas del sector de Protección a la Infancia para poner en práctica estrategias que reduzcan los riesgos en materia de protección a los que se enfrentan los niños y niñas para mejorar la seguridad física y emocional de los estudiantes. Utilizar rutas de referencia para niños y niñas que puedan necesitar atención especializada	Colaborar con los colegas del sector de Protección a la Infancia para evaluar y diseñar estrategias que reduzcan los riesgos en materia de protección a los que se enfrentan los niños y niñas, mejorando la seguridad física y emocional de los estudiantes. Validar que existen rutas de referencia efectivas para los niños y niñas que puedan necesitar atención especializada
2.2.2 Bienestar	Se proporcionan programas de apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional para fomentar el bienestar de los estudiantes	Explicar el rol del apoyo psicosocial y los programas de aprendizaje socioemocional en el fomento del bienestar estudiantil	Identificar e implementar apoyo psicosocial apropiado y programas de aprendizaje socioemocional para fomentar el bienestar estudiantil	Diseñar y entrenar a otros en el apoyo psicosocial especializado y en programas de aprendizaje socioemocional para fomentar el bienestar estudiantil

ÁMBITO DE COMPETENCIA: 2. GARANTIZAR UNA RESPUESTA DE CALIDAD

Competencias	Indicador - Nivel 1	Indicador - Nivel 2	Indicador - Nivel 3
2.1 Coordinación de una respuesta de CPHA de calidad	Establece una coordinación con actores de la Protección de la Niñez en Acción Humanitaria o con otros grupos de trabajo	Asume un rol de apoyo específico dentro del mecanismo de coordinación de la Protección de la Niñez en Acción Humanitaria	Lidera la coordinación de los esfuerzos de la CPHA para lograr acciones de preparación y de respuesta que sean armónicas, oportunas, adaptadas y efectivas


ÁMBITO DE COMPETENCIA: 4. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ ADECUADAS

Competencias	Indicador - Nivel	Indicador - Nivel 2	Indicador - Nivel 3
4.1 Desarrollo de un enfoque socioecológico para la programación de la protección de la niñez	Identifica las políticas de protección, el acceso a la asistencia, los mecanismos de protección, el cumplimiento de derechos y la resiliencia de los sistemas de CP	Fortalece las políticas de protección, el acceso a la asistencia, los mecanismos de protección, el cumplimiento de derechos y la resiliencia de los sistemas de CP	Promueve el flujo de información y el cumplimiento de las políticas de protección, del acceso a la asistencia, de los mecanismos de protección, del cumplimiento de derechos y de la resiliencia de los sistemas de CP
	Identifica a los posibles socios para brindar CP y servicios intersectoriales correspondientes al nivel infantil, familiar, comunitario y de la sociedad	Fortalece el establecimiento de vías de referencia actualizadas a nivel del niño y la niña, la familia, la comunidad y la sociedad	Aboga por la creación y el acceso a vías de referencia actualizadas a nivel infantil, familiar, comunitario y de la sociedad
	Mapea y analiza la capacidad, la influencia y las brechas de los mecanismos y sistemas formales e informales de la CP para abordar los riesgos y los abusos	Fortalece a los actores de la sociedad civil y a los sistemas de gestión para cooperar en la identificación y en la respuesta a los riesgos de protección de la niñez	Involucra a los actores y organizaciones de la sociedad para que colaboren, coordinen y armonicen las políticas, las leyes, la capacidad y la respuesta relacionadas con la CPHA
4.2 Elaboración de actividades grupales para el bienestar de la niñez	Integra a las niñas y a los niños en la identificación y exploración de sus habilidades, los sistemas de apoyo, las perspectivas, las necesidades y los riesgos para crear actividades grupales apropiadas	Promueve las actividades grupales de CP que crean un entorno predecible e inspirador para que las niñas y los niños se sientan seguros, para que aprendan, para que se expresen, para que formen redes y para que se sientan contenidos	Garantiza que las actividades del grupo de CP proporcionan una sensación de normalidad y se realizan de acuerdo con las directrices interinstitucionales pertinentes
	Identifica, apoya y fortalece los espacios, los servicios y las actividades existentes antes de desarrollar actividades grupales adicionales	Elabora actividades grupales de acuerdo con la evaluación de las necesidades y de los riesgos de protección y aboga por actividades grupales inclusivas, éticas y accesibles que fomenten la capacidad de resiliencia de niñas y niños	Apoya una definición interinstitucional entre las partes interesadas de CP de lo que constituyen actividades grupales con una perspectiva cultural, de género y de edad

Marco de competencias de las Normas Mínimas para la Educación en Entornos de Emergencia de INEE (Normas INEE)

Ámbito/Tema	Competencia	Nivel de competencia 1	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia 3
1.2.1 Mecanismos de coordinación	Las respuestas educativas integrales son coordinadas con los actores humanitarios y de desarrollo	Describir el sistema Cluster del IASC y el modelo de coordinación de refugiados de ACNUR. Participar en las reuniones del Cluster de Educación o Grupos de Trabajo	Participar en el desarrollo de estrategias de respuesta lideradas por el Cluster de Educación o los Grupos de Trabajo, incluyendo los procesos de HRP, HNO y RRP	Liderar mecanismos de coordinación apropiados (p.ej. Cluster de Educación o Grupo de Trabajo) y colaborar con otros grupos relevantes (por ejemplo, el Grupo de Educación Local)
1.2.2 Colaboración intersectorial	Colaboración entre sectores para asegurar una respuesta efectiva, eficiente e integrada	Describir los enfoques intersectoriales y su pertinencia para la respuesta de la EeE	Participar y coordinarse con los Clusters y grupos de trabajo apropiados para la EeE (por ejemplo, Protección de la Infancia)	Facilitar la coordinación y colaboración entre sectores para una respuesta humanitaria óptima

Las organizaciones, para sus propios programas o en colaboración con otras partes interesadas, pueden crear vías de aprendizaje niveladas para apoyar los objetivos del programa. El [anexo 2](#) proporciona un ejemplo de cómo el Comité Internacional de Rescate (IRC, por sus siglas en inglés) abordó el fortalecimiento de capacidades para ambos sectores que apoyan el Proyecto integrado PEACE del IRC.

A close-up photograph showing two hands, one darker-skinned and one lighter-skinned, interacting with a white Braille dot. The darker-skinned hand is on the left, and the lighter-skinned hand is on the right, with its index finger touching the dot. The background is blurred, suggesting an educational setting.

Abari aprendiendo a leer en braille en la escuela en Níger.  
2021 © Mamadou Diop, IRC

## 2. Áreas de trabajo fundamentales

En el ámbito de la acción humanitaria, existen buenas prácticas establecidas para garantizar que los programas se adapten al contexto, respondan a las diferencias culturales y sean eficaces y eficientes. Gran parte de ello está relacionado con el proceso que toman las partes interesadas para determinar la programación más efectiva y receptiva, construir relaciones y trabajar de manera coordinada con otros para apoyar a las familias, escuelas/entornos de aprendizaje y comunidades. Esas prácticas y programas evolucionan a medida que cambian el contexto y las necesidades de las comunidades a lo largo de la respuesta.

Para efectos de esta Nota de orientación, se destacan las siguientes áreas de trabajo para 1) comprender las prioridades y capacidades de las personas afectadas por las crisis, 2) apoyar los programas integrados a nivel sistémico, estableciendo estrategias sectoriales y movilizándolo a las partes interesadas del sector en torno a una visión común, y 3) presentar oportunidades para aprender y acumular evidencias sobre prácticas prometedoras e impactos de la programación integrada. Estas áreas se elaboran con más detalle en el Marco de Colaboración del Cluster Global de Educación (GEC, por sus siglas en inglés) y el Área de Responsabilidad de Protección de la Niñez (CP AoR, por sus siglas en inglés). La protección de las poblaciones afectadas y la provisión de servicios básicos son responsabilidades del gobierno de un país. Los clústeres y los mecanismos de coordinación de educación y protección deben considerar cómo sus actividades fortalecen y apoyan las capacidades de respuesta inmediata y de largo plazo del gobierno.



## 2.1 Participación significativa de los niños y las niñas

La participación significativa de los niños y las niñas en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas es un derecho consagrado en la Convención de los Derechos del Niño. En ella se declara el derecho del/la niño/a a ser un agente activo de cambio y refleja los principios que sirven como base para los sectores de Protección de la niñez y Educación. Los dos sectores ofrecen diversas oportunidades para involucrar a los menores en la articulación de sus desafíos y prioridades (es decir, [Hear It From The Children](#)) y colaborar en el diseño, implementación y MEAL en todas las intervenciones centradas en la niñez. Hay muchas posibilidades de colaborar con los niños y las niñas dentro y en beneficio de la programación integrada. Hay que considerar si los niños y las niñas están presentes en los procesos de toma de decisiones; si todas y todos ellos están empoderados, alentados y son capaces de participar activamente; qué poder tienen sus voces y su presencia; y si la cultura, la política y las prácticas brindan a los niños y las niñas oportunidades para continuar participando más allá de las actividades a corto plazo. ¿Cómo contribuyen la protección de la niñez y la educación a un cambio en la forma en que se percibe a los niños y las niñas como agentes de cambio y se les brindan oportunidades para asumir ese rol en todas las respuestas?

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
Política	<p>¿Existen políticas nacionales que apoyen la participación activa de los niños y las niñas en la planificación, el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de sus propias necesidades relacionadas con la protección y la educación?</p> <p>¿Son inclusivas para todos los niños y las niñas?</p>	GADRRRES C4: La autoridad educativa tiene una evaluación de necesidades, una estrategia y un plan de implementación para desarrollar la capacidad del personal y de los estudiantes para participar en la reducción y gestión del riesgo de desastres en las escuelas, a la escala necesaria.

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Han creado los actores de Protección de la niñez y Educación oportunidades y espacios para que todos los niños y las niñas colaboren de manera efectiva en la identificación y respuesta a las necesidades como agentes de cambio?</p> <p>¿Han utilizado estos actores metodologías y procesos sensibles a la protección y apropiados para la edad?</p> <p>¿Qué procesos existen para promover la rendición de cuentas ante los niños y las niñas?</p>	<p>CPMS 17.2.1: Porcentaje de protección de la niñez o evaluaciones multisectoriales que documentan las capacidades y limitaciones de la comunidad para apoyar el bienestar de la niñez.</p> <p>CPMS 17.2.2: Porcentaje de acciones dentro de los planes de acción o estrategias comunitarias que son planificadas, dirigidas e implementadas por la comunidad.</p> <p>CPMS 17.2.3: Porcentaje de miembros de la comunidad que informan una mayor confianza en su capacidad para prevenir y responder a los riesgos de protección de la niñez.</p>
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Qué estructuras internas, políticas y prácticas existen para apoyar la participación consistente y significativa de los niños y las niñas en la gestión escolar?</p>	<p>INEE 3.11: Porcentaje de docentes cuya formación incluyó métodos sobre cómo involucrar a todos los estudiantes por igual y de manera participativa.</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Las familias/cuidadores apoyan y comprenden el derecho a participar de los niños y las niñas?</p> <p>¿Las culturas y prácticas familiares promueven la participación significativa de los niños y las niñas en las decisiones y acciones?</p>	<p>La Alianza: Porcentaje de cuidadores/as que informan de la capacidad del/la niño/a para expresar ideas y preferencias.</p> <p>INEE MS 1.1: Porcentaje de padres/madres/apoderados que participan activamente en la concepción e implementación de servicios de educación en emergencias.</p> <p>INEE MS 1.2: Porcentaje de padres/madres/apoderados satisfechos con la calidad y adecuación de la respuesta al final del proyecto.</p>
<b>Niño/a</b>	<p>¿Se brinda a los niños, niñas y jóvenes oportunidades significativas para ser defensores de sí mismos?</p> <p>¿Se están tomando medidas deliberadas para involucrar a los niños y las niñas como socios (en la planificación, diseño, implementación de programas y políticas)?</p>	<p>La Alianza: porcentaje de niños y niñas que sienten la responsabilidad de servir o contribuir a la mejoría de su comunidad.</p> <p>La Alianza: porcentaje de niños y niñas que informan sentirse escuchados/as y comprendidos/as por al menos otra persona.</p> <p>IASC: Número de grupos de discusión organizados con niñas, mujeres, niños y hombres afectados que se utilizaron para influir en las decisiones tomadas sobre el diseño de evaluaciones, programas, normas, criterios de selección, etc.</p>

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Herramientas de financiación para la participación de niños, niñas y jóvenes		Elevate Children	2022	<a href="#">Inglés</a>
Guía avanzando hacia la niñez como socios en la protección infantil en el COVID-19: De la participación a las alianzas	Módulo 4: Significado de la participación infantil en Covid-19	CPCNetwork	2020	<a href="#">Inglés</a>
Los nueve requisitos básicos para una participación significativa y ética de los niños y las niñas	9 Requisitos básicos y Herramienta de planificación y evaluación de remisión rápida (pg. 12-14)	Save the Children	2021	<a href="#">Inglés</a>
¡Comprometidos y escuchados! Formación de UNICEF sobre participación y compromiso cívico de adolescentes	Curso en línea para organismos de implementación (140 minutos)	UNICEF	2020	<a href="#">Inglés</a>
Participación de la juventud en la consolidación de la paz: Nota práctica	Sección 3: Prácticas prometedoras en políticas y programas	<a href="#">IANYD.UN.</a> <a href="#">Fundación</a> <a href="#">PeaceNexus</a>	2016	<a href="#">Inglés</a>
Cluster Global de Educación - Participación infantil y salvaguarda de la niñez en las Evaluaciones Conjuntas de las Necesidades Educativas (JENA)		GEC (y socios)	2022	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">francés</a>
Conjunto de herramientas para el monitoreo y la evaluación de la participación infantil: Medición de la creación de un entorno participativo y respetuoso para la infancia.	Cuadernillo 2	<a href="#">Save the Children</a> <a href="#">Reino Unido</a>	2014	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">francés</a> <a href="#">Español</a>

## 2.2 Participación de la comunidad

La participación de la comunidad en la programación centrada en la infancia es esencial durante las crisis. Las comunidades están compuestas por familias, vecinos y líderes locales que son íntimamente conscientes de los riesgos de protección preexistentes y crecientes y las implicaciones de las oportunidades de aprendizaje perdidas. Cuando la vida comunitaria establecida se interrumpe durante una crisis y/o desplazamiento, se forman nuevas comunidades. Aprovechar las fortalezas y capacidades de esas comunidades es esencial para comprender las realidades cambiantes de los niños y las niñas, crear sistemas de apoyo equitativos y sostenibles para los mismos y monitorear prácticas dañinas que pueden crear barreras en su acceso a servicios básicos y de protección como educación y salud, entre otros. Las estructuras y los profesionales nacionales dependen en gran medida de la participación activa de diversos miembros de la comunidad para apoyar con éxito las políticas nacionales (p. ej., para apoyar la Gestión de desastres en las escuelas y garantizar la continuidad de la educación en situaciones de crisis), proteger las inversiones en educación y las comunidades de aprendizaje (p. ej., la protección en las escuelas a través de programas como Schools as Zones of Peace (escuelas como zonas de paz) de Save the Children), y brindar apoyo individualizado a niños y niñas en poblaciones de alto riesgo (por ejemplo, a través de educación alternativa para niños/as trabajadores/as), entre otros.

Los profesionales de la educación y la protección de la niñez tienen la oportunidad única de apoyar una amplia y diversa gama de intervenciones protectoras y centradas en la niñez a través de programas comunitarios formales y no formales. Existe la obligación de predicar con el ejemplo en la práctica de procesos inclusivos y equitativos que mitiguen las tensiones, promuevan el fortalecimiento de las estructuras locales y aborden directamente las prácticas nocivas y los riesgos de protección.

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Existen políticas nacionales que apoyen la participación activa de los niños y las niñas en la planificación, el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de sus propias necesidades relacionadas con la protección y la educación? ¿Son inclusivas para todas las comunidades?</p> <p>¿Los programas incluyen explícitamente trabajar con las autoridades locales y nacionales para fortalecer y crear vínculos sostenibles entre las comunidades y los sistemas de protección de la niñez? ¿Refuerzan los servicios a largo plazo de forma integrada?</p> <p>¿Se han integrado los principios de sensibilidad al contexto/conflicto?</p>	
<b>Comunidad</b>	<p>¿Se utilizan métodos participativos para evaluar (los cambios en) las causas profundas de los riesgos para la protección de la niñez, las normas sociales, las capacidades de protección, las estructuras y los procesos? ¿Están involucrados en el proceso tanto los sectores de protección de la niñez como los de educación?</p> <p>¿Cómo están colaborando los sectores en la participación de la comunidad educativa, en particular de los niños y las niñas, los cuidadores y el personal educativo?</p> <p>¿Qué procesos existen para promover la rendición de cuentas ante los niños y las niñas?</p>	<p>CPMS 17.2.1: Porcentaje de protección de la niñez o evaluaciones multisectoriales que documentan las capacidades y limitaciones de la comunidad para apoyar el bienestar de la niñez.</p> <p>CPMS 17.2.2: Porcentaje de acciones dentro de los planes de acción o estrategias comunitarias que son planificadas, dirigidas e implementadas por la comunidad.</p> <p>CPMS 17.2.3: Porcentaje de miembros de la comunidad que informan una mayor confianza en su capacidad para prevenir y responder a los riesgos de protección de la niñez.</p> <p>INEE 1.3: Se realiza un análisis de la oportunidad para utilizar los recursos locales y se actúa en consecuencia</p> <p>CPMS 6.2.4: Porcentaje de participantes que intervienen activamente en el diseño del sistema de monitoreo de protección de la niñez que son actores locales.</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Las estructuras conectan los entornos de aprendizaje con la comunidad en general (p. ej., asociaciones de padres y docentes (PTA, por sus siglas en inglés), comités de gestión escolar (SMC, por sus siglas en inglés)) utilizando procesos participativos, inclusivos y consultivos?</p> <p>¿Existen oportunidades para que los sectores fortalezcan las conexiones y colaboraciones entre los procesos de participación que se realizan a nivel escolar y a nivel comunitario?</p>	<p>INEE 1.1: Porcentaje de padres/madres/apoderados que participan activamente en la concepción e implementación de la educación en situaciones de emergencia</p> <p>INEE 1.2: Porcentaje de padres/madres/apoderados satisfechos con la calidad y pertinencia de la respuesta al final del proyecto</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Cuál es el impacto de las interrupciones escolares, el cierre de escuelas y la reanudación en las familias, los niños y las niñas, y las comunidades?</p> <p>¿Los cuidadores y los miembros de la familia participan activamente en el aprendizaje de los niños y las niñas?</p> <p>¿Los cuidadores y los miembros de la familia se involucran en las escuelas/espacios de aprendizaje participando en las asociaciones de padres y docentes, y en otros ámbitos?</p>	<p>INEE 1.1: Porcentaje de padres/madres/apoderados que participan activamente en la concepción e implementación de la educación en situaciones de emergencia</p> <p>INEE 1.2: Porcentaje de padres/madres/apoderados satisfechos con la calidad y pertinencia de la respuesta al final del proyecto</p>
<b>Niño/a</b>	<p>¿Los niños y niñas de todas las edades, géneros, capacidades y representantes de todos los grupos de la comunidad participan significativamente en procesos participativos adecuados a su edad? ¿Cómo apoyan los actores de la protección de la niñez y la educación la participación en la comunidad y en los entornos de aprendizaje?</p>	<p>IASC: Número de grupos de discusión organizados con niñas, mujeres, niños y hombres afectados que se utilizaron para influir en las decisiones tomadas sobre el diseño de evaluaciones, programas, normas, criterios de selección, etc.</p> <p>IASC: Porcentaje de mujeres/niñas y porcentaje de hombres/niños satisfechos con la calidad y adecuación de la respuesta al final del proyecto</p>

## Recursos

TÍTULO	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMA(S)
Guía de Campo Reflexiva: Enfoques Comunitarios para la Protección de la Niñez y Adolescencia en la Acción Humanitaria	Guía de Campo Reflexiva - Nota de orientación 11 Consideraciones clave	La Alianza	2022	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> <a href="#">Francés</a> , <a href="#">español</a>
Orientación operativa sobre la rendición de cuentas a las personas afectadas (AAP)	Secciones sobre participación e inclusión, comunicación y transparencia	ACNUR	2020	<a href="#">Inglés</a>
Herramientas de evaluación multirriesgo centradas en la infancia	Planificación, implementación y seguimiento de las evaluaciones multirriesgo centradas en la niñez, incluidas las herramientas de evaluación centradas en la niñez (pg 26-58).	Plan International	2018	<a href="#">Inglés</a>
Fortalecimiento de la Protección Comunitaria para la Niñez y Adolescencia en la Acción Humanitaria: Guía del facilitador	Paquete de capacitación Guía del facilitador, modelo de orden del día, hoja informativa previa a la prueba, hoja informativa posterior a la prueba	La Alianza	2020	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">español</a>
Kit de herramientas y manual de capacitación para voluntarios de la comunidad de protección infantil		La Alianza	2022	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">Español</a>
Transformar el enfoque de programa a proceso comunitario	Capítulo 3	Child Resilience Alliance	2018	<a href="#">Inglés</a>

## 2.3 Coordinación

La coordinación es fundamental para la programación colaborativa e integrada. En la acción humanitaria, esto suele suceder a través de mecanismos de coordinación establecidos, como grupos de trabajo facilitados por los ministerios competentes, el sistema de clústeres o los grupos de trabajo sectoriales en el marco del Modelo de Coordinación para Refugiados<sup>8</sup>. Los grupos de coordinación definen las estrategias de la respuesta humanitaria de cada sector, reuniendo a los socios del sector para que comprendan las necesidades humanitarias del contexto, prioricen e identifiquen las actividades necesarias para responder a estas necesidades y supervisen quién está haciendo qué programa y dónde. Al establecer las prioridades y los enfoques programáticos del sector, los grupos de coordinación pueden promover y facilitar la colaboración intersectorial y repercutir en la forma en que las partes interesadas en la educación y la protección de la niñez trabajan juntas.

Trabajar con los colegas de los grupos de ambos sectores o con los grupos de trabajo sobre refugiados es fundamental para garantizar que los principios de colaboración se integren en la respuesta, particularmente al considerar las evaluaciones conjuntas de necesidades y los procesos de planificación humanitaria. Para respaldar esto, esta Nota de Orientación debe usarse junto con el [Marco de Colaboración en Coordinación de CP-EeE](#), una iniciativa conjunta del Cluster Global de Educación (GEC) y el Área de Responsabilidad de Protección de la Niñez (CPAoR). El Marco apoya la colaboración predecible y coherente entre clusters/grupos de trabajo a lo largo del Ciclo del Programa Humanitario (CPH) para lograr una mayor integración de las respuestas humanitarias. Los profesionales deben consultar este recurso cuando asistan a las reuniones del cluster y participen en las actividades del grupo o mecanismos de coordinación equivalentes (como los grupos de trabajo sobre refugiados).

### **¿Qué se puede hacer como miembro de un cluster/grupo de trabajo para apoyar la integración a través de mecanismos de coordinación?**

Los profesionales pueden alentar a sus grupos de coordinación a fortalecer y sistematizar los enfoques intersectoriales. Por ejemplo en:

#### **Reuniones de coordinación:**

- Apoye conjuntamente a los actores nacionales y locales para que participen y dirijan los mecanismos de coordinación.
- Comparta ejemplos de la programación integrada o conjunta de su organización para inspirar a otras organizaciones y alentar al sistema de coordinación a adoptar enfoques más intersectoriales.

<sup>8</sup> Se puede encontrar más información sobre las modalidades de coordinación en el informe [Harnessing Humanitarian and Development Architecture for Education 2030](#), elaborado por la Iniciativa para el fortalecimiento de la coordinación de la educación en situaciones de emergencia publicado por ACNUR, el Cluster Global de Educación y la INEE.



- Analice y documente el valor agregado de fortalecer la colaboración entre CPHA y EeE durante el Ciclo CPH.
- Establezca un equipo de trabajo dentro del grupo de coordinación para que se centre en la colaboración CPHA-EeE y desarrolle acuerdos sobre cómo implementar ciertas actividades de forma conjunta, como contextualizar y planificar la realización de intervenciones escolares de SMAPS (APS y ASE), o mecanismos de referencia basados en la escuela.
- Apoye en la identificación de los vacíos, los éxitos y las oportunidades para mejorar la colaboración entre ambos sectores.
- Apoye los sistemas de rendición de cuentas que funcionan a través de los sistemas de coordinación sectorial.
- Considere los elementos específicos de trabajo que requieren esfuerzos de colaboración a nivel de coordinación, por ejemplo, contextualizar y planificar la prestación de SMAPS (APS y ASE) intervenciones basadas en la escuela o mecanismos de referencia basados en la escuela.

### **Evaluación y análisis de necesidades:**

- Cuando se planifique una evaluación coordinada de necesidades (de todo el sector o de varias agencias), se recomienda que el otro sector participe o proporcione sus preguntas clave.
- Comparta las evaluaciones que su organización preparó o completó.
- Apoye y facilite la recopilación y el intercambio sistemático de datos. Considere la recopilación conjunta de datos dentro y entre sectores para mitigar el desgaste entre las comunidades y los participantes del programa.

### **Planificación estratégica:**

- Al desarrollar estrategias sectoriales, debe asegurarse de que los dos sectores trabajan juntos para desarrollar una respuesta clara a las necesidades de la niñez en su totalidad y, un plan sobre cómo trabajar juntos para satisfacerlas.
- Comparta la información existente sobre la vía de referencia existente que utiliza su organización.

Además de estos pasos, puede realizar muchas otras acciones como miembro de un grupo de coordinación o como coordinador/a durante la movilización, implementación, monitoreo y evaluación de recursos. Si desea obtener más información, consulte el [Marco de Coordinación de CP EeE](#) con prácticas prometedoras de grupos de países y áreas de responsabilidad. Estas acciones también se aplican para reforzar la coordinación intersectorial en las respuestas a los refugiados.

**Política**

¿Tienen los dos sectores un entendimiento común de cómo las necesidades de educación y protección de la niñez afectan a ambos sectores?

¿Planifican sus respuestas en consecuencia para cumplir con los objetivos compartidos de bienestar y desarrollo saludable de los niños y las niñas de manera más eficiente y eficaz?

¿Facilitan los sistemas de coordinación a nivel nacional y subnacional la comunicación y colaboración intersectorial?

¿Se realizan esfuerzos para garantizar que los niños, las niñas y las familias, que son vulnerables a causa de la crisis, participen en el diseño y la realización de evaluaciones de las necesidades y en la determinación de las posibles intervenciones?

¿Cuáles son las oportunidades que existen para la recaudación conjunta de fondos en apoyo de los objetivos compartidos expresados en los planes?

¿Cómo facilitan los sistemas de coordinación el monitoreo, la evaluación, la responsabilidad y el aprendizaje (MEAL, por sus siglas en inglés) para monitorear el avance en relación con los objetivos compartidos y el aprendizaje sobre el impacto de la programación integrada?

IASC: Porcentaje de miembros de un organismo de coordinación (HCT, ICCG, Clusters) que son WLO u OPD y otros grupos de diversidad

IASC: Número de grupos de discusión organizados con niñas, mujeres, niños y hombres afectados que se utilizaron para influir en las decisiones tomadas sobre el diseño de evaluaciones, programas, normas, criterios de selección, etc.

IASC: Porcentaje de mujeres/niñas y porcentaje de hombres/niños satisfechos con la calidad y adecuación de la respuesta al final del proyecto

INEE 1.4: Porcentaje de reuniones periódicas del mecanismo de coordinación (es decir, Cluster de Education, Grupo de trabajo de EeE, Grupo local de educación-LEG) a las que asiste la persona responsable del programa

CPMS 4.2.1: Porcentaje de programas de CPHA que se basan en el análisis previo a la crisis del sistema y los actores de la protección de la niñez.

GADRRRES A2: Los altos cargos establecen las disposiciones organizativas, el liderazgo y la coordinación para la reducción de riesgos y la resiliencia, e incluyen puntos focales designados responsables a todos los niveles.

GADRRRES A3: Un enfoque integral de la seguridad escolar es la base para integrar la reducción de riesgos y la resiliencia en las estrategias, políticas y planes del sector educativo

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Marco para la colaboración en la coordinación Protección de la Niñez y Adolescencia (PNA)-EeE		Cluster Global de Educación (GEC) y Área de Responsabilidad de la Protección de la Niñez (CPAoR)	2020	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">español</a>
Guía resumida: Marco para la colaboración en la coordinación PNA-EeE		GEC y CPAoR	2020	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">español</a>
Aprovechar la arquitectura humanitaria y de desarrollo para la Educación 2030	Secciones 2, 3 y 5	ACNUR, GEC, y la INEE	2020	<a href="#">Inglés</a>
Monitoreo del funcionamiento de los clústeres		IASC	2014	<a href="#">Inglés</a>
Orientación del IASC sobre el fortalecimiento de la participación, la representación y el liderazgo de los actores locales y nacionales en los mecanismos de coordinación humanitaria del IASC		IASC	2021	<a href="#">Inglés</a>

## 2.4 Monitoreo, evaluación, responsabilidad y aprendizaje (MEAL, por sus siglas en inglés)

El MEAL es una parte esencial del ciclo del programa. En la programación integrada, los marcos de MEAL se pueden construir sobre bases establecidas por cada sector, que crean o se enfocan en áreas específicas de interés relacionadas con un asunto o población. Un compromiso con la programación integrada requiere que los profesionales de la educación y la protección de la niñez centren su energía en los componentes o marcos MEAL compartidos que respondan a la crisis y a las respuestas programáticas. Uno de los desafíos a los que se enfrentan desde hace tiempo quienes trabajan para mejorar el bienestar y el desarrollo saludable de los niños y las niñas en contextos de crisis es la falta de datos y evidencias que orienten la toma de decisiones. Esta brecha de conocimiento incluye datos y evidencias sobre las necesidades específicas de niños y niñas a nivel político y comunitario, y sobre el impacto de las intervenciones en todos los beneficiarios previstos. Los sectores pueden disponer de información parcial, pero no son capaces de comprender todas las necesidades e impactos sin medidas específicas que reúnan los datos de forma coherente y cohesionada.

**¿Qué quieren y/o necesitan saber los sectores de la protección de la niñez y la educación sobre los procesos, la orientación técnica y las aportaciones, así como sobre el compromiso a todos los niveles de los sistemas nacionales y las comunidades? ¿Qué es lo que ustedes, como profesionales, necesitan saber y comprender para aplicar mejor las intervenciones y lograr el mayor impacto en los niños y las niñas? ¿Qué decisiones se tomarán a partir de estos datos?**

La claridad del propósito y la creación de una agenda de aprendizaje compartida es esencial para identificar las mejores/prometedoras prácticas que, a su vez, informan la política y práctica en todos los niveles. Los sistemas de monitoreo y evaluación sólidos crean oportunidades para entender los riesgos de protección y los factores de protección para la niñez, el grado en que las respuestas satisfacen las necesidades junto con el nivel de responsabilidad de los profesionales ante una comunidad afectada. La participación activa en evaluaciones y conversaciones críticas sobre la responsabilidad permite a los sectores aprender y revisar/ajustar la dirección de los programas. El aprendizaje es crucial en la colaboración CPHA-EeE y promueve la comprensión colectiva de mejores y esperanzadoras prácticas en la programación integrada a nivel nacional, regional y mundial.

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Existen oportunidades y expectativas establecidas para que los dos sectores co-creen y continúen utilizando herramientas compartidas de valoración, evaluación e investigación/aprendizaje?</p> <p>¿Cómo sistematizan los sectores el análisis de necesidades e impactos de las intervenciones?</p> <p>¿Incluyen consecuencias no deseadas, en particular mayores riesgos de protección, desafíos para acceder a la educación y falta de progreso hacia los resultados del aprendizaje?</p> <p>¿Existen puntos centrales o colectivos de recopilación de datos que permitan un análisis más complejo o sólido de las necesidades y los impactos?</p> <p>¿Los acuerdos de recopilación y gestión de datos incluyen, por lo menos, el desglose por edad, sexo, discapacidad y estado de protección internacional?</p> <p>¿Qué objetivos de aprendizaje compartidos específicos de la programación integrada impulsan el establecimiento de marcos de monitoreo y evaluación?</p>	<p>CPMS 6.2.1: Porcentaje de estrategias de protección de la niñez y documentos de programas que se basan en los resultados del seguimiento de la protección de la niñez.</p> <p>INEE 1.7: Porcentaje de evaluaciones de necesidades educativas realizadas en un período de tiempo definido</p> <p>INEE 1.8: Número de evaluaciones realizadas</p> <p>GADRRRES A5: La evaluación de riesgos centrada en el/la niño/a se realiza en todos los niveles del sector educativo</p> <p>GADRRRES A6: El monitoreo y la evaluación de la Seguridad Escolar Integral (CSS, por sus siglas en inglés) está en curso</p> <p>GADRRRES D6: Monitoreo y evaluación</p>
<b>Comunidad</b>	<p>¿Cómo se crean y cómo se apoyan los objetivos/agendas de aprendizaje y protección compartidos? ¿De qué manera se comparten los resultados?</p>	<p>INEE 1.5: Porcentaje de evaluaciones de las necesidades educativas, llevadas a cabo por el organismo coordinador pertinente en el que ha participado el programa.</p> <p>CPMS 6.2.4: Porcentaje de participantes que intervienen activamente en el diseño del sistema de monitoreo de protección de la niñez que son actores locales.</p> <p>CPMS 6.2.5: Porcentaje de equipos de monitoreo en los que la edad, el género y la diversidad reflejan las características de la comunidad en la que se realiza el monitoreo</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Los sectores coordinan las actividades de recopilación de datos a nivel de escolar?</p> <p>¿Los sectores realizan monitoreos tomando como base los indicadores conjuntos y/o integrados a nivel escolar?</p> <p>¿Existen medidas y procedimientos para garantizar la protección de los datos, incluida la identificación de las personas designadas para gestionar los datos en los distintos niveles (escuela, distrito, etc.)?</p>	<p>CPMS 5.2.1: Porcentaje del personal involucrado en la gestión de la información que puede demostrar que conoce los procedimientos de confidencialidad.</p>
<b>Familia</b>	<p>¿De qué manera contribuyen los padres/madres/cuidadores al MEAL?</p> <p>¿Los padres/madres/cuidadores participan en el aprendizaje a través de los espacios de programación?</p>	<p>INEE 1.9: Porcentajes de evaluaciones compartidas con los padres/madres/cuidadores</p> <p>CPMS 5.2.3.: Mecanismo de retroalimentación establecido en las comunidades afectadas para compartir información con menores y adultos sobre los resultados de las actividades de recopilación de datos.</p>
<b>Niño/a</b>	<p>¿Cómo participan los niños y las niñas en la expresión de sus prioridades y aspiraciones, y en su comprensión y expectativas de los impactos programáticos?</p>	<p>La Alianza: porcentaje de menores que dicen sentir una sensación de empoderamiento e independencia.</p> <p>La Alianza: porcentaje de menores que dicen creer en su capacidad para marcar la diferencia en su comunidad.</p> <p>La Alianza: Porcentaje de menores que dicen que sus cuidadores escuchan y valoran sus puntos de vista.</p>

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Tabla de indicadores CPMS mejorados	Norma 23 sobre Educación y Protección de la Niñez	La Alianza	2021	<a href="#">Inglés</a>
Marco de Indicadores de las Normas Mínimas de la INEE		INEE	2021	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">portugués</a> , <a href="#">español</a>
Biblioteca de Medición de la INEE		INEE	2022	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">Español</a>
Herramientas de seguimiento y evaluación del Programa de Educación Acelerada		AEWG	2020	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">español</a>
Salvaguarda en el monitoreo y la evaluación		Save the Children	2019	<a href="#">Inglés</a>
Herramientas de seguimiento de la protección de la niñez en situaciones de emergencia		Grupo de trabajo sobre protección de la niñez (CPWG)	2016	<a href="#">Inglés</a>
Conjunto de herramientas para la evaluación de entornos de aprendizaje más seguros (SLE)		Red de Educación en Crisis y Conflictos de USAID (ECCN)	2018	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">español</a>
Definir y medir el bienestar infantil en la acción humanitaria: Guía de contextualización	Parte 2: Marco de Medición del Bienestar Infantil, Parte 3: Contextualización del marco de medición	La Alianza	2021	<a href="#">Inglés</a>
Orientación sobre indicadores y marco de resultados de INSPIRE - Poner fin a la violencia contra los niños y las niñas: Cómo definir y medir el cambio	Capítulo 3: Principales indicadores y ámbitos de INSPIRE  Capítulo 4: Indicadores básicos de INSPIRE: definiciones operativas, fuentes de datos y ejemplos de preguntas	UNICEF	2018	<a href="#">Inglés</a>



Niños y niñas participando en el rincón de apoyo psicológico durante el programa de verano, haciendo ejercicios de estiramiento y flexión en la ciudad de Gaza. 2021 © NRC

## 3. Intervenciones y enfoques habilitadores

En toda la acción humanitaria, existen buenas prácticas establecidas para garantizar que los programas aborden claramente los problemas de protección de la niñez y mitiguen el riesgo de mayores tensiones o conflictos. Gran parte de esto se basa en la aplicación de una variedad de “enfoques” para el análisis, el monitoreo y la evaluación con el fin de garantizar que las partes interesadas tengan un entendimiento más profundo de las tensiones, los posibles desafíos y las oportunidades para proporcionar el apoyo pertinente y específico para el contexto de la niñez y los programas destinados a apoyarlos.

Cada una de las secciones que figuran a continuación fueron seleccionadas porque son enfoques e intervenciones esenciales para apoyar una programación integrada cohesiva y receptiva.

### 3.1 Sensibilidad a la crisis, sensibilidad al contexto y consolidación de la paz

Comprender las desigualdades, discrepancias y dinámicas de poder subyacentes es fundamental para planificar e implementar una programación receptiva, protectora y equitativa. Las crisis pueden agravar y crear discrepancias y desigualdades adicionales para los niños y las niñas, y sus comunidades. El análisis del contexto sienta las bases para crear una vía hacia la planificación y programación intencionales que mitiguen los riesgos de protección y establezcan los componentes básicos para intervenciones educativas más sostenibles, equitativas y protectoras, incluida la consolidación de la paz.



La aplicación de perspectivas sensibles a la crisis, sensibles al contexto y de consolidación de la paz permite a ambos sectores aprovechar sus puntos fuertes para comprender y abordar las necesidades específicas de los niños y las niñas, sus familias y las comunidades. A través de esfuerzos colaborativos y del compromiso con las comunidades y autoridades, los actores de la educación y la protección de la niñez pueden garantizar que las intervenciones no estigmaticen ni pongan en peligro a los niños y las niñas, que los más marginados sean acogidos en programas de protección y sostenibilidad, que la provisión o asignación de recursos fomente la unión y aborde la equidad, y que las políticas reflejen un cambio hacia la justicia social. No menos importante es el hecho de que los planes de estudio y los materiales de enseñanza y aprendizaje tienen el potencial de crear o agravar las divisiones, de contribuir al extremismo tanto de los estudiantes como del personal, o de servir para mitigar divisiones y promover una mayor comprensión y aceptación de las diferencias.

Las respuestas humanitarias pueden convertirse involuntariamente en un elemento del conflicto o aumentar la marginación o la discriminación dentro de las comunidades. Asimismo, si se planifica cuidadosamente, la transferencia de recursos y la implementación de programas pueden mitigar las tensiones y fortalecer las capacidades locales que contribuyan a la paz. Las actividades pueden reducir las divisiones y las fuentes de tensión que podrían desembocar en conflictos, aprovechando o creando lazos que unan a las comunidades. Por ejemplo, los programas de formación docente pueden unir a los participantes en su interés profesional por encima de las divisiones. Asimismo, la incorporación de grupos previamente marginados puede promover relaciones comunitarias más equitativas.

Las repercusiones inmediatas y a largo plazo en la reconciliación a nivel comunitario, la mejora de la justicia social y la equidad a nivel comunitario y político, y el avance hacia una paz sostenible comienzan con intervenciones cohesionadas, receptivas y sólidas que reflejen la comprensión y el compromiso de cambiar las disparidades y tensiones culturales y sistémicas.

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Las políticas y prácticas de educación y protección de la niñez reflejan y apoyan la planificación y la programación sensibles a la crisis y al contexto?</p> <p>¿Las políticas y prácticas nacionales reflejan y permiten los procesos y programas de consolidación de la paz?</p> <p>¿Qué oportunidades existen para colaborar en la promoción, el desarrollo de políticas y los sistemas de rendición de cuentas?</p> <p>¿Las políticas y prácticas de contratación, promoción, desarrollo profesional y comportamientos esperados de los docentes reflejan e incorporan los principios de sensibilidad a las crisis y al contexto?</p> <p>¿Existe un organismo neutral, diverso y respetado de profesionales autorizados para revisar los planes de estudios, los materiales de enseñanza y aprendizaje, los recursos complementarios, los recursos y planes de estudios de desarrollo profesional con el fin de identificar y abordar los contenidos potencialmente problemáticos?</p> <p>¿Las herramientas conjuntas y sectoriales de MEAL y de planificación tienen un enfoque sensible a la crisis y el contexto? ¿Se comparten y analizan regularmente los datos entre ambos sectores?</p>	<p>ECCN - Número de (nuevos) documentos de política y planificación del sector de la educación informados explícitamente por la Evaluación rápida de riesgos en la educación (RERA, por sus siglas en inglés) o un análisis formal de conflicto similar</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de materiales didácticos con contenidos específicos de cohesión social/consolidación de la paz</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Utilizan ambos sectores datos desglosados similares (edad, sexo, discapacidad y estatus de protección internacional, como mínimo) para entender los riesgos de protección, las preocupaciones y las barreras/oportunidades específicas para la participación de los niños y las niñas en el aprendizaje?</p> <p>¿Tienen los equipos de protección de la niñez y educación las competencias necesarias para abordar los contextos, las comunidades y los programas utilizando un enfoque sensible a la crisis y al contexto, y de consolidación de la paz?</p> <p>¿Existen intervenciones y oportunidades para orientar a los equipos de educación y protección de la niñez para que apoyen las iniciativas sensibles a la crisis y al contexto, y de consolidación de la paz?</p>	<p>ECCN - Número de organizaciones de la sociedad civil (OSC) capacitadas en educación sensible a la crisis y al contexto y/o a la consolidación de la paz</p> <p>INEE 1.6 - Solidez del análisis del contexto, de los obstáculos al derecho a la educación y de las estrategias para superar esos obstáculos</p>
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Incorporan los ambientes escolares/de aprendizaje la sensibilidad a la crisis y al contexto, y la consolidación de la paz en todos los aspectos de acceso y aprendizaje?</p> <p>¿Existen actividades en clase que promuevan de manera explícita competencias y comportamientos que permitan la consolidación de la paz? Considere la <u>Pedagogía transformadora para la consolidación de la paz</u> como ejemplo.</p>	<p>ECCN - Número y porcentaje de aulas que emplean materiales didácticos que hacen hincapié en los contenidos de cohesión social y de consolidación de la paz</p> <p>INEE 3.11 - Porcentaje de docentes cuya capacitación incluye métodos para involucrar a todos los estudiantes por igual y de manera participativa</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Las familias se sienten apoyadas y comprometidas por igual en todos los aspectos del análisis y la programación?</p> <p>¿Las familias son conscientes de los mecanismos para abordar o reparar las tensiones preexistentes así como las tensiones generadas por las acciones durante la respuesta humanitaria?</p>	<p>La Alianza - Número y porcentaje de padres/madres/apoderados que perciben que la escuela es segura</p> <p>La Alianza - Número y porcentaje de padres/madres/apoderados que expresan tolerancia o aceptación hacia otros grupos de identidad o minorías</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
Niño/a	<p>¿Los niños y las niñas sienten que tienen las competencias y las oportunidades para ser agentes de cambio para una paz sostenible?</p> <p>¿Están los niños y las niñas protegidos de las tensiones a nivel comunitario?</p>	<p>ECCN - Puntuación media de los estudiantes en el instrumento de evaluación de la evasión o sensibilidad del conflicto o coexistencia pacífica</p> <p>La Alianza - Número y porcentaje de estudiantes que perciben su escuela como inclusiva y segura</p> <p>INEE 3.4 - Porcentaje de niños, niñas y jóvenes afectados por la crisis que se benefician del desarrollo de habilidades relevantes (ASE/APS/conciencia del riesgo/educación ambiental/prevenición de conflictos)</p>

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Herramientas RERA: Herramientas para un análisis rápido de la educación y el riesgo	Herramienta 3: Lista de control RERA sobre la sensibilidad al conflicto Herramienta 10: Herramienta de trabajo de campo de la comunidad escolar	Red de educación en situaciones de conflicto y crisis (ECCN)	2019	<a href="#">Inglés</a>
Resumen: Incorporación de la seguridad, la resiliencia y la cohesión social en la planificación del sector educativo	Orientación sistémica	UNESCO-IIEP	2015	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a>
Panorama general: Mejora del plan de estudio para promover la seguridad, la resiliencia y la cohesión social	Orientación sobre contenidos y elaboración de planes de estudios	UNESCO-IIEP	2015	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a>

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Paquete de la INEE sobre educación sensible al conflicto		INEE	2013	<u>Árabe, inglés, francés, portugués, español</u>
Videos de educación sensible al conflicto de la INEE		INEE	2014	<u>Árabe, inglés, francés, español</u>
Nota de orientación: Desarrollar una política docente sensible a las crisis	Lista de control para orientar la evaluación y la implementación (pg. 3)	Equipo especial docente (Teacher Task Force)	2022	<u>Inglés</u>
Guía de programación: Sensibilidad al conflicto y consolidación de la paz	Guía para el análisis y el diseño de programas de consolidación de la paz Anexo 1: Educación y consolidación de la paz Anexo 4: Protección de la niñez y consolidación de la paz	UNICEF	2016	<u>Inglés</u>
Lista de comprobación sobre la sensibilidad al conflicto	Lista de comprobación práctica para la evaluación y el monitoreo	USAID	2013	<u>Inglés</u>

## 3.2 Inclusión (Lucha contra la discriminación y la exclusión)

«Compartimos la definición de inclusión como un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para niños, niñas, jóvenes y adultos, el cual respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso para que los centros preescolares, las escuelas y otros entornos educativos sean lugares en los que todas las personas son valoradas y tienen cabida, y donde la diversidad se considera enriquecedora». (UNESCO, 2019: 1). A través de la inclusión, se presta especial atención a los grupos de estudiantes que, debido a su género, capacidad, etnia, religión y clase social, entre otros, son marginados o están en riesgo de serlo (IBE-UNESCO, 2008).

Las partes interesadas en la educación y la protección de la niñez pueden debatir cuestiones relacionadas con los derechos, la diversidad y la inclusión, así como la importancia de llegar a los niños, niñas y jóvenes que no participan en las actividades educativas. Estos análisis son importantes para garantizar que las personas comprendan y apoyen la inclusión de todos los niños y las niñas y la provisión de materiales e instalaciones de recursos adecuados. Pueden movilizarse grupos como las asociaciones de padres y docentes, la dirección de las escuelas y los comités educativos de la comunidad para que ayuden a identificar los obstáculos que se presentan en el aprendizaje y a elaborar planes para abordarlos a nivel comunitario.

Las crisis suelen aumentar y crear nuevos riesgos de protección y vulnerabilidades para niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los cuales tienen riesgos de protección únicos que pueden afectar significativamente a su capacidad para acceder, participar plenamente y tener éxito en las oportunidades de aprendizaje de calidad y protección.

La voluntad política y la capacidad de los sistemas (de servicios sociales, educativos, judiciales, legislativos y financieros) y de los organismos de implementación deben considerarse en todo el ciclo del programa. Las poblaciones de alto riesgo suelen ser marginadas tanto por los sistemas nacionales como por las culturas y comunidades en las que viven los niños, las niñas y las familias. Esto plantea, por tanto, retos políticos y culturales adicionales para garantizar que los niños y las niñas puedan acceder, participar y tener éxito en las intervenciones educativas de protección.

La discriminación y la exclusión incluyen los obstáculos impuestos por el sexo, la edad, la discapacidad, el estado de salud (incluido el VIH/SIDA), la nacionalidad, el origen étnico, la casta, las creencias religiosas o espirituales, el idioma, la cultura, la afiliación política, la orientación sexual, el contexto socioeconómico, la ubicación geográfica, la situación de protección internacional o las necesidades educativas específicas. La discriminación puede ser intencionada. También puede ser el resultado involuntario de una infraestructura inaccesible para las personas con discapacidad, o de políticas y prácticas que no ven a las poblaciones ocultas, o que no apoyan la participación de los estudiantes. Algunos ejemplos de discriminación pueden ser la prohibición de asistir a la escuela a las niñas embarazadas o a los estudiantes viviendo con el VIH, los costos de las tasas escolares, los uniformes, los libros y los suministros. (INEE, n.d.)

Aunque suele ser más evidente en las barreras que impiden el acceso a la educación, la discriminación puede crear la falta de oportunidades y agravar los problemas de protección también a nivel comunitario y familiar. La discriminación también aumenta el riesgo de que los niños y las niñas sufran todas las formas de abuso, negligencia, explotación y violencia. Las crisis y las respuestas humanitarias pueden incrementar la discriminación, agravar los ciclos de exclusión existentes y crear nuevos niveles de exclusión. (La Alianza 2019b)

La discriminación puede ser un desprecio oficial o extraoficial del derecho internacional que exige a los Estados el respeto de los derechos de los niños y las niñas, la adopción de medidas proactivas para garantizar la igualdad de oportunidades para los mismos, y un llamamiento a corregir las situaciones de desigualdad, especialmente en lo que se refiere a la dignidad inherente, la diversidad y la aceptación de niños y niñas. Las crisis y las respuestas humanitarias también pueden ofrecer oportunidades de cambio positivo cuando se abordan con acciones deliberadas y dedicadas. La discriminación y la exclusión pueden mitigarse, prevenirse o puede acabarse. Los actores de la protección de la niñez y la educación, mediante los principios de sensibilidad al conflicto y de consolidación de la paz, están bien situados para (a) identificar y supervisar los nuevos y existentes patrones de discriminación y exclusión; (b) abordar éstos en el diseño y la implementación de la programación integrada o conjunta dentro de las comunidades y los centros de aprendizaje; y (c) exponer y abordar las injusticias sistémicas más establecidas (incluidas las históricas o (neo)coloniales, por ejemplo) a las que el sistema educativo y el plan de estudios pueden contribuir o reforzar (Peace Direct, 2022). Los esfuerzos adicionales de colaboración para abogar por el acceso de la niñez a los sistemas de protección, la educación y otros servicios pueden crear contextos más propicios para la programación inclusiva.

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES <sup>9</sup>
<p><b>Política</b></p>	<p>¿Ambos sectores colaboran en el análisis de políticas para detectar contenidos discriminatorios? ¿Cómo pueden los sectores apoyarse mutuamente en la evaluación de la pertinencia de las políticas, la adhesión a políticas equitativas y el establecimiento o mantenimiento de un sistema de rendición de cuentas?</p> <p>¿Cuentan la educación y otros sectores con políticas complementarias que eviten explícitamente la discriminación y busquen activamente la equidad para todos? ¿Cómo podrían los sectores abordar las políticas y prácticas discriminatorias?</p> <p>¿La crisis ha perturbado y debilitado la capacidad de los servicios sociales y del sistema de justicia para proteger los derechos de niños y niñas, y responder al interés superior del menor? ¿Cuál es el impacto resultante en la capacidad del/la niño/a para acceder o participar en la educación?</p> <p>¿Las políticas y las prácticas apoyan el acceso a los servicios de protección y a las oportunidades de aprendizaje, independientemente de la disponibilidad de la documentación sobre la identidad y el estatus?</p> <p>Si las políticas y las prácticas discriminan, ya sea deliberadamente o por omisión, ¿cuáles son las posibilidades que existen de abogar y apoyar las modificaciones que garanticen la inclusión de todos (estudiantes, docentes, personal de protección de la niñez y de extensión comunitaria, etc.)?</p> <p>¿Recogen los sistemas de datos nacionales y subnacionales los datos desglosados en función de las características de las poblaciones de alto riesgo? ¿Cómo se utilizan esos datos entre y dentro de las autoridades sectoriales, los sistemas de coordinación y los organismos de implementación?</p> <p>¿Cuáles son los sistemas de rendición de cuentas existentes si se identifican problemas?</p>	<p>INEE 3.11 - Porcentaje de docentes cuya capacitación incluye métodos para involucrar a todos los estudiantes por igual y de manera participativa</p> <p>INEE 4.1 - El proceso de selección del personal educativo es transparente, basado en criterios de selección que tienen en cuenta la diversidad y la igualdad</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de políticas y planes educativos que incorporan consultas con las partes interesadas de los grupos de identidad principales</p>

9 Todos los indicadores estándar de acceso y calidad deberían estar desglosados por un conjunto representativo de identificaciones. Como nivel mínimo de desglose de datos, las CPMS proponen el desglose de datos por sexo, edad y discapacidad. En el glosario se incluyen más orientaciones.



NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES <sup>9</sup>
	<p>¿Las oportunidades de desarrollo profesional proporcionan orientación y apoyo para satisfacer las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes más marginados y en situación de riesgo?</p> <p>¿El plan de estudios de EF/ENF/EA y los materiales de enseñanza y aprendizaje incluyen el respeto por la diversidad y la inclusión?</p> <p>¿Los recursos de enseñanza y aprendizaje se adaptan a las necesidades de todos los estudiantes (por ejemplo, braille, letra grande o variada, etc.)?</p>	
<b>Comunidad</b>	<p>¿Cuáles son las creencias socioculturales, las actitudes y las dinámicas de poder que permiten la estigmatización y la discriminación de diferentes niños/as y docentes o personal educativo?</p> <p>Si las barreras a las oportunidades educativas y de protección son de naturaleza cultural, ¿cómo se consulta a las comunidades para identificar y determinar las barreras culturales?</p> <p>¿Cómo pueden los sectores apoyar a las comunidades para que se conviertan en agentes de cambio para disminuir y eliminar las creencias y prácticas discriminatorias?</p> <p>¿Cómo se involucra a los diversos miembros de la comunidad, incluida la niñez de las poblaciones de riesgo, en cada punto del ciclo del programa para comprender y abordar explícitamente los problemas?</p> <p>¿Están las comunidades, y los servicios que las apoyan, preparados para apoyar la protección y el aprendizaje de los niños y las niñas? ¿Existen lagunas o puntos débiles en los servicios que puedan abordarse mediante una programación integrada? ¿Cómo pueden ambos sectores apoyar a las comunidades que defienden el acceso a las oportunidades para los niños y las niñas?</p>	<p>ECCN - Número y porcentaje de escuelas en las que hay una participación regular y activa de los niños y las niñas, los padres/madres/apoderados y los miembros de la comunidad en la gestión/gobierno de la escuela</p> <p>ECCN - Número de organizaciones de la sociedad civil (OSC) capacitadas en educación sensible al conflicto</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de políticas y planes educativos que incorporan consultas con las partes interesadas de los grupos de identidad principales</p>

## NIVELES SOCIOECOLÓGICOS

## PREGUNTAS ORIENTADORAS

## INDICADORES<sup>9</sup>

### Entornos de aprendizaje

¿Reflejan las políticas escolares y los planes en caso de desastre las necesidades específicas de todos los niños y las niñas?

¿Los docentes y demás personal educativo tienen planes de desarrollo profesional y apoyo continuo para abordar explícitamente las prácticas discriminatorias que limitan el acceso de los niños y las niñas? ¿Los planes de desarrollo profesional y el apoyo continuado para desarrollar las capacidades de los docentes abordan las necesidades específicas de protección y aprendizaje en el aula y en el recinto escolar?

¿Son las escuelas y los espacios de aprendizaje capaces de proporcionar servicios que permitan la reintegración o la integración en la escuela y, que tengan en cuenta las diferentes circunstancias (por ejemplo, las diferencias en la enseñanza, las discapacidades que requieren materiales de aprendizaje especializados)?

¿Las prácticas a nivel escolar (incluido el acceso, los códigos de conducta de docentes, los códigos disciplinarios, etc.) favorecen el acceso equitativo, el aprendizaje y la protección de los niños y las niñas, entre ellas, las poblaciones de riesgo?

¿Qué sistemas existen para abordar las cuestiones de acceso, aprendizaje y protección dentro de la escuela? ¿Y junto con la comunidad?

¿Los sistemas de monitoreo funcionales recogen los datos desglosados para hacer un seguimiento del acceso, el aprendizaje y la protección? ¿Quién tiene acceso a esos datos y cómo se utilizan?

INEE 3.4.6 - Porcentaje de docentes que muestran una mayor comprensión y práctica de la función y el bienestar docente: Protección de la niñez, bienestar; inclusión; pedagogía; plan de estudios y planificación; y conocimiento de la materia

CPMS 2.2.11 - Número y porcentaje del personal procedente de la población beneficiaria

CPMS 23.2.1. Porcentaje de centros de aprendizaje no formal o formal encuestados en el lugar de destino que cumplen el 100 % de las normas de seguridad y de diseño universal acordadas

CPMS 23.2.2- Porcentaje del personal educativo que demuestra tener conocimientos sobre enfoques participativos, inclusivos, de disciplina positiva y con perspectiva de género

CPMS 23.2.4 - Número y porcentaje de centros de aprendizaje formal y no formal que son accesibles para los niños y las niñas con discapacidades

INEE 2.7 Porcentaje de espacios de aprendizaje con instalaciones de agua, saneamiento e higiene (WASH, por sus siglas en inglés) adaptadas al género y a la discapacidad

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES <sup>9</sup>
<b>Familia</b>	<p>¿Son los padres/madres/cuidadores conscientes o reconocen las políticas discriminatorias de la escuela que pueden afectar a sus hijos/as?</p> <p>¿Disponen padres/madres/cuidadores de un mecanismo para señalar las políticas y prácticas discriminatorias?</p> <p>Las familias orientadas a los servicios de apoyo, ¿pueden acceder a los mecanismos de referencia y se sienten capacitadas para apoyar a sus hijos/as para que participen plenamente en las oportunidades de aprendizaje protectoras?</p> <p>¿Las familias enseñan prácticas discriminatorias o promueven la inclusión en el hogar?</p>	<p>La Alianza - Número de cuidadores que saben a dónde acudir en la comunidad para informar sobre un problema relacionado con sus hijos/as (por ejemplo, si están heridos/as o necesitan un médico)</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de docentes/padres/madres que perciben que los textos y materiales de aprendizaje son inclusivos</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de padres/madres que afirman que los mecanismos de cooperación entre familias y escuela son inclusivos</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES <sup>9</sup>
Niño/a	<p>¿Los niños y las niñas comprenden el principio de no discriminación e igualdad?</p> <p>¿Los niños y las niñas colaboraron en el diseño y la dirección de la evaluación de los riesgos de protección y el impacto en su capacidad para acceder a oportunidades de aprendizaje protectoras?</p> <p>¿Se motiva/apoya a los niños y las niñas para que promuevan prácticas no discriminatorias y para que tomen medidas para señalar las discriminatorias (por ejemplo, tienen un mecanismo fiable para señalar/denunciar con seguridad esas prácticas)?</p> <p>¿Responden los programas a las necesidades o circunstancias específicas de los niños y las niñas en riesgo? ¿Están sus necesidades explícitamente contempladas en los programas? O ¿se asume que los programas se adaptan a todos los menores?</p>	<p>CPMS 15.2.5 - Porcentaje de actividades grupales que demuestran que las opiniones y comentarios de la niñez influyeron en el diseño de las actividades grupales</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de estudiantes que perciben que los textos y materiales de aprendizaje son inclusivos</p> <p>La Alianza - Porcentaje de niños/as que informan sobre un sentimiento de pertenencia a la comunidad.</p> <p>La Alianza - Porcentaje de niños/as que declaran que sus cuidadores escuchan y valoran sus puntos de vista</p> <p>La Alianza - Porcentaje de niños/as que saben dónde informar sobre una preocupación (por ejemplo, al trabajador de actividades de grupo o a través de un mecanismo de retroalimentación y denuncia en la comunidad).</p> <p>La Alianza - Porcentaje de niños/as que informan que su entorno social está libre de acoso y discriminación</p>

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Guía para prevenir y abordar el estigma social asociado a la COVID-19	FICR, UNICEF, OMS	2020	<a href="#">Inglés</a>
Educación inclusiva: hacia la inclusión de todos los estudiantes	Humanidad e Inclusión	2022	<a href="#">Inglés</a>
Enseñar a respetar a todos	UNGEI	2014	<a href="#">Inglés, francés, portugués</a>
Interseccionalidad en la educación: hacia una política, investigación y práctica más equitativas	Teachers College Press	2021	<a href="#">Inglés</a>
Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación	UNESCO	2017	<a href="#">Chino, inglés, francés, portugués, español</a>

### 3.3 Salvaguarda de la niñez y mecanismos de retroalimentación y notificación

Las políticas de salvaguarda de la niñez establecen el compromiso de la organización de mantener a los niños y las niñas a salvo de cualquier posible daño causado por el personal, las operaciones o los programas. Estas políticas deben estar conectadas con los sistemas nacionales obligatorios de notificación y salvaguarda, incluidos los sistemas de notificación de la [Protección contra la Explotación y el Abuso Sexual](#) (PSEA, por sus siglas en inglés). Todas las organizaciones deben tener una política de salvaguarda de la niñez, procedimientos y un plan de implementación relacionado que tenga como objetivo evitar que el personal, las operaciones o los programas dañen a los niños y las niñas. Estas políticas protegen a la niñez de daños (principio de no hacer daño), se centran en el interés superior del/la niño/a, tienen definiciones amplias de abuso contra la niñez, responsabiliza a los trabajadores humanitarios de sus acciones y garantizan la confidencialidad, si existen mecanismos que aseguren la implementación y la rendición de cuentas.

Comprender los riesgos de la salvaguarda y la protección de la niñez, y de la violencia de género (incluida la explotación y el abuso sexual) en los programas de protección de la niñez y educación, permite diseñar respuestas de mayor calidad y responsabilidad. Estos riesgos obstaculizan el acceso universal a la educación y a los servicios de protección de la niñez, y ponen en peligro la realización de resultados educativos y de protección. Saber dónde se encuentran los riesgos de salvaguarda infantil, de protección de la niñez y de violencia de género ayuda a desarrollar medidas de mitigación y, por tanto, a prevenir daños y abusos. Este enfoque está en consonancia con los principios de la programación segura. La identificación de los riesgos debe realizarse mediante un proceso participativo de los niños y las niñas (por ejemplo, a través de procesos de mapeo comunitario), ya que éstos son expertos en sus propias vidas. Los niños y las niñas también deben participar en el análisis de los resultados con el fin de crear respuestas eficaces a los problemas que identifiquen.

La salvaguarda infantil se extiende más allá de la organización y dentro de los programas. Para los sectores de la educación y de la protección de la niñez, la creación y el apoyo de mecanismos sólidos de información y comunicación son una prioridad, y un aspecto esencial para garantizar la protección del/la menor en todos los niveles. Complementa la programación que aborda específicamente los riesgos de protección de los niños y las niñas, así como los enfoques programáticos diseñados para ser sensibles y responder a las comunidades afectadas por la crisis. Ambos sectores, debido a su programación directa con los niños y las niñas, están bien situados para orientar a éstos, así como a sus cuidadores sobre las políticas y los mecanismos de información a través de iniciativas de aprendizaje colaborativas o integradas. Además, juntos, los sectores se encuentran bien posicionados para intervenir, apoyar los procesos de notificación y garantizar que los/as niños/as y sus familias tengan acceso a los servicios pertinentes a través de las vías de referencia multisectoriales. Cuando los programas son planificados e implementados por múltiples organizaciones dedicadas a la protección de la niñez y a la educación, ambos sectores pueden recurrir a una amplia gama de conocimientos y capacidades para elaborar planes conjuntos de gestión de riesgos de salvaguarda y de implementación del programa.

Las políticas de salvaguarda infantil son comunes en todos los organismos de implementación y coordinación. Lamentablemente, eso no elimina el abuso de poder en detrimento de la niñez en crisis. Los marcos de notificación obligatorios exigen que los actores de la educación y protección de la niñez denuncien los delitos y a las personas infractoras sospechosas o conocidas a través de los canales y las autoridades apropiadas. Hay que tener en cuenta que la denuncia obligatoria plantea problemas y preocupaciones de protección para las personas supervivientes y denunciantes en algunos contextos humanitarios. Los profesionales siempre deben discutir sus preocupaciones con los puntos focales pertinentes (por ejemplo, IASC, UNICEF) antes de compartir los detalles.

La asistencia centrada en los supervivientes debe ser rápida, confidencial e integral, y abordar las necesidades en todos los niveles socioecológicos y en consonancia con la [Estrategia del IASC PSEA](#).

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Qué políticas de salvaguarda existen o se necesitan en los ministerios competentes? ¿Cómo están vinculadas y cómo se apoyan mutuamente?</p> <p>¿Cómo pueden financiarse las medidas de mitigación para la salvaguarda? ¿Existe una asignación presupuestaria suficiente para la salvaguarda infantil a través de las autoridades nacionales y las estructuras comunitarias?</p> <p>¿Los sistemas globales de coordinación humanitaria colaboran con las autoridades nacionales y locales para garantizar que los mecanismos de salvaguarda y de información existentes se refuercen y amplíen para enfrentar la crisis?</p> <p>¿Saben los organismos individuales cómo comprometerse eficazmente?</p> <p>¿Qué sistema de rendición de cuentas monitorea a todos los actores humanitarios y responde a las partes interesadas?</p>	<p>INEE 2.9 - Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos que ofrecen remisiones a servicios especializados de salud, psicosociales y de protección</p> <p>INEE 4.5 - Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos en los que un código de conducta (i) existe, (ii) se hace cumplir y (iii) los y las docentes y las comunidades reciben formación e información sobre su aplicación</p> <p>INEE 4.10 - Porcentaje de espacios específicos de aprendizaje que cuentan con medidas disciplinarias claras para docentes, líderes escolares y administradores que han infringido el código de conducta</p> <p>CPMS 2.2.2 - Porcentaje de resultados de salvaguarda infantil que se informaron y recibieron un resultado siguiendo el protocolo existente.</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Qué medidas pueden adoptarse para contribuir al fortalecimiento de capacidades en materia de salvaguarda de los niños y niñas por ambos sectores de manera conjunta? ¿Existen comunidades de práctica a las que se puedan vincular los esfuerzos de fortalecimiento de capacidades?</p> <p>¿Es posible establecer un vínculo con las iniciativas de rendición de cuentas dirigidas por el cluster de educación o el cluster de protección?</p> <p>¿Son conscientes las comunidades, incluidos los entornos preescolares/de aprendizaje, las escuelas y las familias, de la salvaguarda de la infancia y de su relevancia para toda la programación e intervención humanitaria?</p> <p>¿Son claros y eficaces los sistemas de notificación y monitoreo?</p> <p>¿Apoyan y promueven los proyectos comunitarios el comportamiento de búsqueda de ayuda en las comunidades, las familias y los niños y las niñas?</p> <p>Existen múltiples puntos de entrada para la presentación de informes que se adapten a las necesidades de las organizaciones comunitarias, las ONG y los proveedores de servicios que trabajan con familias y menores que experimentan múltiples formas de desigualdad y abuso. ¿Se utilizan las mejores prácticas, como la Guía de mejores prácticas del IASC para los Mecanismos de Reclamación de Base Comunitaria?</p>	<p>CPMS 2.2.2 - Porcentaje de inquietudes de salvaguarda de la niñez informadas que recibieron un resultado siguiendo los protocolos existentes</p> <p>CPMS 3.2.1 - Porcentaje de la población encuestada en la localidad objetivo que demuestra un aumento en el conocimiento de un tema específico de protección de la niñez como resultado de las campañas de sensibilización y los mensajes</p> <p>OCHA - Se proporciona orientación sobre el terreno acerca de cómo diseñar los mecanismos de queja comunitaria (CBCM, por sus siglas en inglés) para garantizar que se adapten al contexto cultural con un enfoque en la participación comunitaria.</p>



NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Pueden adaptarse las intervenciones del programa para apoyar la mitigación de riesgos? Por ejemplo, ¿qué papel pueden desempeñar los clubes de niños y niñas y las asociaciones de padres/madres y docentes para contribuir a crear entornos de aprendizaje más seguros?</p> <p>¿Qué medidas específicas de mitigación se necesitan para proteger a la niñez que participan en entornos de aprendizaje más seguros?</p> <p>¿Los y las docentes conocen y participan en la creación y el mantenimiento de sistemas sólidos de información y retroalimentación? ¿Se ha orientado a la dirección de la escuela sobre los canales adecuados para los informes y sobre las autoridades o ministerios focales?</p> <p>¿Los espacios de aprendizaje cuentan con instalaciones WASH segregadas por género y son accesibles para las personas con discapacidades?</p>	<p>CPMS 2.2.3. - Número y porcentaje de puntos focales de salvaguarda de la infancia a nivel de cada organismo capacitados para responder a los casos de salvaguarda de la infancia.</p> <p>INEE 2.7 - Porcentaje de espacios de aprendizaje con instalaciones WASH adaptadas al género y a las discapacidades</p>
<b>Niño/a</b>	<p>¿Los mecanismos de retroalimentación y notificación son adecuados para los niños y niñas y tienen en cuenta las cuestiones de género? ¿Cómo los entienden los niños y niñas en los programas integrados? ¿Los niños y niñas entienden cómo utilizarlos?</p> <p>¿Se diseñan, implementan y monitorean los mecanismos de retroalimentación y notificación con los insumos de una representación diversa de niños y niñas?</p> <p>¿Confían los niños y niñas en que sus preocupaciones e informes se toman en serio y se actúa en consecuencia?</p>	<p>La Alianza: Porcentaje de menores que dicen que sus cuidadores escuchan y valoran sus puntos de vista.</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
Niño/a	<p>¿Los mecanismos de retroalimentación y presentación de informes están adaptados a lo/as niño/as y sensibles al género? ¿Cómo son entendidos por lo/as niño/as en los programas integrados? ¿Lo/as niño/as entienden cómo usarlos?</p> <p>¿Se diseñan, implementan y supervisan los mecanismos de retroalimentación y presentación de informes con aportes de una representación de niño/as?</p> <p>¿Están lo/as niño/as seguros de que sus preocupaciones o informes se toman en serio y se actúa en consecuencia?</p>	Alianza - Porcentaje de niño/as que informan que sus cuidadores les escuchan y valoran las opiniones.

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Salvaguarda de la niñez		Save the Children	2019	<a href="#">Inglés</a>
Guía y kit sobre mecanismos de retroalimentación adaptados a la niñez	Parte 2: Una guía paso a paso para establecer un mecanismo de retroalimentación adaptado a la niñez	Plan International	2018	<a href="#">Indonesio, inglés, francés, español</a>
Orientación operativa sobre la rendición de cuentas a las personas afectadas (AAP)	Sección de comentarios y respuestas	ACNUR	2020	<a href="#">Inglés</a>
Guía completa y herramientas sobre cómo integrar la CSG en las funciones de coordinación de la educación en todas las fases de la HPC		GEC		<a href="#">Inglés, francés</a>

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Acciones mínimas de CSG en la guía de coordinación de educación del GEC		GEC		<a href="#">Inglés, francés</a>
Salvaguardar a niños, niñas y jóvenes de la violencia en las escuelas		Terminar con la violencia, seguridad para aprender, IICRD	2021	<a href="#">Inglés</a>
Papel de los clubes infantiles en la salvaguarda de los niños y las niñas en las escuelas		Terminar con la violencia, seguridad para aprender, IICRD	2021	<a href="#">Inglés</a>
Marco programático global y herramienta de evaluación comparativa: de la llamada a la acción a las respuestas programáticas		Terminar con la violencia, seguridad para aprender, IICRD	2021	<a href="#">Inglés</a>
Orientaciones y herramientas para la protección de la niñez en situaciones de discapacidad		Able Africa y Save the Children International	2021	<a href="#">Inglés</a>

### 3.4 Mecanismos Multisectoriales de Referencia

Una referencia o remisión es “el proceso de dirigir a un/a niño/a o familia a otro proveedor de servicios porque la asistencia necesaria está más allá de la experiencia o del ámbito de trabajo del actual proveedor de servicios. Los miembros de la comunidad, los profesionales en contacto con los niños y las niñas (docentes, policías, etc.) y otros actores humanitarios pueden dirigir a un/a niño/a o a su familia a los servicios sociales o a los trabajadores de protección de la niñez en casos de sospecha o constatación de abuso, negligencia, explotación o violencia contra los niños y las niñas. Los asistentes sociales de un sistema de gestión de casos también realizan remisiones para solicitar servicios formales a otro organismo (por ejemplo, asistencia en efectivo y con vales, atención médica, etc.) a través de un procedimiento y/o formulario establecido.” (CPMS, 2019b)

Los mecanismos de referencia relevantes para la educación y la protección de la niñez incluyen derivaciones a servicios locales que apoyan y promueven el bienestar físico, cognitivo, psicosocial y emocional de los niños y las niñas. Además, los sistemas de referencia comunitaria y familiar pueden apoyar la matrícula, el regreso al aprendizaje o a servicios adicionales de apoyo educativo para niños y niñas que actualmente están fuera de la escuela o niños y niñas que corren un alto riesgo de abandono escolar. Los mecanismos de referencia también son esenciales para las poblaciones de alto riesgo con necesidades y riesgos de protección específicos (incluidos los niños y las niñas anteriormente asociados con fuerzas/grupos armados que puedan necesitar apoyo para la localización y reunificación familiar o sobrevivientes de violencia sexual y de género y violencia de género en la escuela que también puedan necesitar apoyo legal, médico y de otro tipo). Un sistema claramente definido, fácil de usar y completo de referencia a servicios especializados es un componente esencial de un enfoque sólido e integrado para apoyar a los niños y las niñas.

El personal de educación, protección de la niñez y de los servicios sociales requieren orientación y/o capacitación para entender cómo reconocer los riesgos de protección y abuso, además de cómo navegar el mecanismo de referencia. Ver ejemplos de orientación para la identificación y referencia seguras se pueden encontrar [aquí](#).

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS CLAVE	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Cómo pueden los actores de protección de la niñez y la educación colaborar para garantizar que existan políticas para establecer y salvaguardar estándares de protección en la educación que se refuercen según sea necesario, que se financien plenamente y que cuenten con el apoyo de personal adecuado y bien capacitado a nivel nacional y subnacional?<sup>10</sup></p> <p>¿Los sistemas de datos capturan y hacen un seguimiento del uso de servicios especializados de los niños y las niñas dentro y fuera de la escuela?</p> <p>¿O de niños/as no escolarizados que regresan a la escuela? En caso afirmativo, ¿cómo se utilizan y protegen los datos?</p>	

10 Dichas políticas pueden incluir servicios de salud mental en las escuelas, políticas que permitan a las estudiantes embarazadas continuar la escuela, a las madres jóvenes regresar a la escuela, o políticas de reintegración para adolescentes que regresan a la escuela después de una pausa prolongada (debido a trabajo infantil, participación en fuerzas/grupos armados, problemas de salud mental, contacto con la ley, etc.).

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS CLAVE	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Se han identificado los servicios especializados existentes y se ha evaluado su pertinencia cultural y eficacia? ¿Cómo pueden los actores de protección de la niñez y educación garantizar la disponibilidad, calidad y capacidad de respuesta de los servicios de aprendizaje protectores?</p> <p>¿Qué servicios especializados existen en las comunidades que aborden los riesgos o preocupaciones sobre protección de la niñez en edad escolar, sus cuidadores y sus docentes? ¿Se conectan o interactúan con los entornos de aprendizaje/escuelas?</p> <p>¿Cómo se pueden subsanar las deficiencias en los servicios especializados? ¿Qué alternativas se pueden proporcionar temporalmente a través de los actores humanitarios o como transición a los sistemas formales?</p> <p>¿Conocen las comunidades los mecanismos de referencia y cómo acceder a ellos? ¿Las comunidades optan por buscar el apoyo de los servicios disponibles?</p> <p>¿Cómo se pueden fortalecer los mecanismos de referencia y los servicios especializados para permitir un acceso más equitativo a las oportunidades de aprendizaje?</p>	<p>CPMS 18.2.5 - Número y porcentaje de derivaciones apropiadas de niños/as realizadas por el personal de CPCPM a otros sectores</p> <p>OCHA - Número de talleres (o capacitaciones) de referencia intergeneracionales realizados</p> <p>CPMS 18.2.4. - Número y porcentaje de remisiones apropiadas de niños/as a los servicios de CPCPM realizados por miembros de la comunidad en lugares seleccionados</p> <p>CPMS 18.2.5. - Número y porcentaje de remisiones apropiadas de niños/as realizadas por el personal de CPCPM a otros sectores</p> <p>OCHA - Número de remisiones exitosas documentadas (hechas y recibidas) desglosadas por servicio, género y edad. Nivel de satisfacción de las personas con problemas de SMAPS (Salud Mental y Apoyo Psicosocial) con respecto a la referencia/o proceso de derivación</p> <p>OCHA - Número de clientes (del total de clientes) que fueron referenciados con éxito a otros servicios.</p> <p>OCHA - Número y porcentaje de remisiones recibidas de otros proveedores de servicios. Aumento del conocimiento y la capacidad del personal y los voluntarios para hacer remisiones exitosas</p> <p>OCHA - Número y porcentaje de centros médicos, de servicios sociales y programas comunitarios que tienen y aplican procedimientos para la referencia de personas con problemas de SMAPS</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS CLAVE	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Existen mecanismos de referencia tanto para los niños y las niñas como para el personal educativo a nivel de la escuela/ espacio de aprendizaje?</p> <p>¿Conocen los docentes, el resto del personal educativo, los cuidadores y los líderes comunitarios la existencia y el proceso para referenciar a los niños y las niñas a servicios especializados?</p> <p>¿Los docentes, demás personal educativo, los cuidadores y los líderes comunitarios están orientados y son capaces de reconocer signos de angustia física o psicosocial y otras preocupaciones referidas a la protección? ¿Son orientados y capaces de utilizar las vías de referencia correctamente? ¿Saben los docentes a dónde referenciar a un/a niño/a si está en riesgo inminente?</p>	<p>INEE 2.9 - Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos que ofrecen remisiones a servicios especializados de salud, psicosociales y de protección</p> <p>CPMS 23.2.3 - Número y porcentaje de remisiones seguras y éticas de niños/as a servicios de protección de la niñez realizadas por trabajadores de la educación</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Las familias buscan el apoyo del personal del programa como ayuda para comprender y responder a las necesidades de los niños, las niñas y los cuidadores (p. ej., apoyo para la angustia, dificultades de aprendizaje, trastornos de la alimentación o del sueño, "malas conductas" sociales, etc.)?</p> <p>¿Conocen los cuidadores y familiares los mecanismos de referencia y los servicios especializados disponibles y cómo acceder a ellos?</p> <p>¿Qué barreras siguen existiendo que impiden el regreso de los niños y las niñas al aprendizaje o a su participación exitosa en el mismo?</p>	<p>La Alianza - Número de cuidadores que saben a dónde acudir en la comunidad para notificar una inquietud relacionada con sus hijos/as (por ejemplo, si están heridos/as o necesitan un médico)</p>

NIVELES SOCIOECOLÓGICOS	PREGUNTAS CLAVE	INDICADORES
<b>Niño/a</b>	<p>¿Reciben los niños y las niñas el apoyo necesario para su desarrollo saludable y bienestar que les permita participar plenamente en las oportunidades de aprendizaje?</p> <p>¿Conocen los servicios especializados que tienen a su disposición? ¿Entienden los niños y las niñas cómo acceder a ellos? ¿Están estos servicios adaptados a los niños y las niñas, y tienen sensibilidad de género?</p>	<p>La Alianza - Porcentaje de niños y niñas que demuestran conocimientos sobre cómo evitar comportamientos de riesgo (tales como el consumo de drogas o alcohol, las relaciones sexuales sin protección, etc.).</p> <p>La Alianza - Porcentaje de niños y niñas que dicen sentirse capaces de hablar abiertamente con un cuidador/a sobre asuntos que son importantes para ellos</p> <p>La Alianza - Porcentaje de menores que dicen que tienen un cuidador/a presente en quien pueden confiar.</p> <p>La Alianza - Porcentaje de niños/as que dicen que sus compañeros/as son amables y solidarios/as.</p>

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS (CON ENLACES)
Integración de la protección de la niñez en el regreso a la escuela	Incluye ejemplos de vías de referencia y árbol de toma de decisiones (Anexo 3)	UNICEF	2020	<a href="#">Inglés</a>
Formulario de remisión interinstitucional y nota de orientación	Incluye información general, formularios y el Anexo 3: Indicadores	IASC	2017	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a>
Guía para el profesional del modelo de gestión de casos CONNECT	Pasos a seguir para conectar el apoyo comunitario y educativo (y de otros sectores) a los niños y las niñas	Save the Children	2022	<a href="#">Inglés</a>
Formulario de remisión interinstitucional y nota de orientación	Orientación general, formularios genéricos e indicadores (Anexo 3) para guiar a las agencias.	IASC	2017	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a>
Directrices Interinstitucionales para la Gestión de Casos y la Protección de la Infancia		Grupo de trabajo sobre protección de la niñez	2014	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">serbio</a> , <a href="#">español</a>
Directrices de Gestión de Casos	El Marco de Evaluación de la Calidad de la Gestión de Casos y Videos (y otras herramientas) proporciona orientación para determinar en qué medida se satisfacen las necesidades de los niños y las niñas.	La Alianza	2019	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">español</a>



## 3.5 Modelos de educación no formal, alternativa y flexible

Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que dejaron o nunca ingresaron a la educación enfrentan mayores riesgos de protección. Los estudiantes que no asisten a la escuela suelen pertenecer a grupos marginados, pueden ser desplazados por la fuerza y son más vulnerables que sus pares que asisten regularmente a la educación formal. Con cada año escolar perdido, aumenta la probabilidad de que estos estudiantes no puedan regresar a la educación formal, lo que supone mayores riesgos para su protección. Por lo tanto es necesario que tengan opciones educativas que se ajusten a sus necesidades y aspiraciones específicas. Trabajar en diversos contextos y satisfacer las diversas necesidades de todos los estudiantes, incluidos los más vulnerables, requiere una variedad de opciones educativas: formales (EF), no formales (ENF), alternativas (EA) y enfoques flexibles.

La educación formal (EF) no siempre es una opción para muchos estudiantes, especialmente aquellos que están en riesgo<sup>11</sup>. Es esencial que los sectores de la protección de la niñez y la educación colaboren para comprender mejor los riesgos de protección específicos, las necesidades de aprendizaje y las capacidades para apoyar una variedad de programas educativos pertinentes que mitiguen los riesgos de protección y apoyen las aspiraciones educativas y satisfagan las necesidades de los más vulnerables. La necesidad de que los sectores de protección de la niñez y educación colaboren y apoyen una programación integral entre los programas educativos, las comunidades y las familias es aún más pronunciada en el caso de los estudiantes que se benefician de la educación no formal (ENF) y la educación alternativa (EA). Si bien muchos riesgos de protección pueden abordarse dentro de las escuelas para los estudiantes de EF, los estudiantes de ENF a menudo padecen riesgos que requieren una flexibilidad y un apoyo significativos más allá de los muros de la escuela. Por ejemplo, los estudiantes mayores, los estudiantes que tienen hijos/as y los niños y niñas que trabajan pueden necesitar apoyo adicional que permita una participación regular y focalizada, como guarderías, horarios flexibles, contenidos que mejoren su salud y seguridad así como su empleabilidad.

En muchos contextos, la EF puede no ser segura, accesible o relevante incluso cuando está disponible<sup>12</sup>. En otros contextos, la EF puede estar demasiado lejos para que los estudiantes, especialmente las niñas y los niños más pequeños, puedan acceder a ella<sup>13</sup>. Proporcionar opciones flexibles de educación puede mitigar la exposición de los estudiantes a riesgos de protección, disminuir o mitigar las interrupciones en el aprendizaje, ofrecer alternativas a los estudiantes que no pueden asistir a la educación formal y complementar los programas generales.

---

11 Véase el Anexo 3 para más detalles sobre la niñez en riesgo de que se violen sus derechos de protección

12 Por ejemplo, durante una pandemia, durante un conflicto activo, para los adolescentes que han completado la escuela primaria y no tienen escuelas secundarias disponibles, para los niños y niñas que han superado la edad de los programas escolares formales o que no pueden asistir debido a un matrimonio precoz, desplazamiento, para niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela o que nunca han ido a la escuela, etc.

13 Por ejemplo, en comunidades extremadamente remotas, nómadas o pastoriles

Para los estudiantes desplazados por la fuerza y migrantes, puede ser necesario explorar programas puente adicionales que se adapten a sus necesidades lingüísticas o las diferencias en el plan de estudios. La exposición a eventos traumáticos también puede requerir habilidades psicosociales o adicionales para la vida integradas en el plan de estudios. Las continuas inseguridades en materia de vivienda, políticas y sistemas que no atienden explícitamente a los refugiados y las interrupciones prolongadas del aprendizaje son algunos de los desafíos adicionales que exponen a los estudiantes refugiados a más riesgos de protección.

Deben tenerse en cuenta las capacidades de las estructuras y sistemas existentes desde el punto de vista de la protección, tales como las necesidades holísticas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes o la garantía de una certificación al diseñar modelos flexibles de educación. Garantizar que en cualquier evaluación se tengan en cuenta las barreras a la educación y se incluya a aquellos estudiantes que están fuera de la escuela, ayuda a detectar problemas de protección y mejora las oportunidades de que ambos sectores creen una programación receptiva.

Hay una variedad de ENF y programas alternativos que pueden servir de apoyo a los estudiantes fuera de la escuela. La Educación no formal para adolescentes y jóvenes en contextos de crisis y conflicto: documento de referencia y propuesta de taxonomía describe una variedad de programas.

El Grupo de Trabajo sobre Educación Acelerada (AEWG) elaboró la siguiente tabla, que es útil para distinguir qué programas de ENF son apropiados para los estudiantes:




PROGRAMAS EDUCATIVOS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES MARGINADOS				
	PROGRAMAS DE RECUPERACIÓN	PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ACCELERADA	PROGRAMAS EDUCATIVOS DE REFUERZO	PROGRAMAS DE TRANSICIÓN
 <b>ESTUDIANTES</b> Los estudiantes...	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Asistieron previamente a un programa de educación formal o no formal en cualquier etapa, grado o nivel</li> <li>» Perdieron desde un par de meses hasta aproximadamente un año de enseñanza debido a una interrupción de la educación provocada por una crisis, conflicto o desplazamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Sobrepasan la edad correspondiente a su grado</li> <li>» No están escolarizados (por ejemplo, durante dos años o más) o nunca asistieron a la escuela</li> <li>» No finalizaron la escuela primaria</li> <li>» Se ven afectados por la pobreza, las crisis, los conflictos o los desplazamientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Están actualmente matriculados o asisten a un programa educativo</li> <li>» Necesitan un apoyo adicional en alguna/s materia/s específicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Son estudiantes desplazados de cualquier edad o grado</li> <li>» Asistían anteriormente a la escuela en su país de origen, cuyo plan de estudios era significativamente distinto al del país de acogida o se enseñaba en un idioma distinto</li> </ul>
 <b>OBJETIVOS</b> El programa ayuda a los estudiantes a...	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Recuperar el aprendizaje perdido</li> <li>» Adquirir las habilidades que perdieron durante la interrupción</li> <li>» Reanudar la educación desde el punto en el que se encontrarían de no haberse producido la interrupción</li> <li>» Volver al mismo programa educativo en el que se encontraban antes de la interrupción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Adquirir habilidades básicas en alfabetización y aritmética, así como aptitudes básicas de preparación para la vida</li> <li>» Finalizar el plan de estudios de la educación primaria y obtener un certificado</li> <li>» Hacer la transición a la escuela secundaria, la formación profesional o a los medios de subsistencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Adquirir conocimientos y habilidades en una/s materia/s a través de un apoyo adicional específico</li> <li>» Superar con éxito el programa educativo en el que están matriculados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Adquirir habilidades en el idioma de enseñanza o adquirir otros conocimientos y habilidades para tener éxito en el sistema educativo del país de acogida</li> <li>» Hacer la transición al sistema de educación formal del país de acogida</li> </ul>
 <b>ÁMBITO</b> El programa abarca...	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Los conocimientos y las habilidades que los estudiantes ya tenían pero que perdieron mientras no asistían a la escuela</li> <li>» Nuevos conocimientos y habilidades que se perdieron durante la interrupción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Todo el ciclo de educación primaria de nivel inferior, todo el ciclo de educación primaria, o todo el ciclo de educación básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Materias en las que un estudiante concreto o un grupo de estudiantes tienen dificultades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Un nuevo idioma de enseñanza o conocimientos previos que los estudiantes necesitan para tener éxito en el nuevo sistema educativo</li> </ul>

Tabla 1. Programas educativos de apoyo a los estudiantes marginados, Grupo de Trabajo de Educación Acelerada (2021).

Tanto los «árboles de decisión» para la educación acelerada y cuáles son las plataformas/ módulos de aprendizaje más apropiados para la educación en remoto proporcionan orientación sobre el tipo de programa que satisface las necesidades específicas de aprendizaje, así como para mitigar y prevenir los riesgos de protección.

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<p><b>Política</b></p>	<p>¿Incluyen las políticas educativas nacionales y locales las necesidades de los estudiantes vulnerables y marginados, incluida la provisión de programas para estudiantes que han tenido largas interrupciones en su aprendizaje o que están comenzando a una edad más avanzada?</p> <p>¿Cómo se financian el desarrollo y la implementación de programas de ENF/EA? Los programas de ENF/EA desarrollados en respuesta a crisis específicas, ¿se financian por varios años, o existe la oportunidad de asegurar financiación por varios años?</p> <p>¿Existen datos fiables que indiquen el acceso y la permanencia de estudiantes en situación de riesgo y otros estudiantes vulnerables? ¿Se registran los estudiantes de estos programas en los Sistema de Información y Gestión de la Educación (SIGED)?</p> <p>¿Es el contenido del aprendizaje pertinente, accesible en idiomas pertinentes, apropiado para la edad, nivelado y accesible para los estudiantes en la crisis actual? ¿Refleja prácticas educativas inclusivas y con sensibilidad de género? ¿Integra el bienestar psicosocial y la adquisición de habilidades para la vida en el currículum para abordar las experiencias de los jóvenes en contextos de crisis?</p> <p>¿El desarrollo profesional actual de docentes y trabajadores sociales tiene en cuenta al personal de apoyo a la ENF/EA? ¿El desarrollo profesional incluye pedagogía y prácticas relevantes para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes en riesgo?</p>	<p><u>Los indicadores de ENF y educación alternativa se encuentran en la caja de herramientas para el seguimiento y la evaluación de programas de educación acelerada</u> de la INEE</p> <p>AEWG 0.1.ai - Indicador de equidad: Brecha en la tasa de transición a la educación formal, otra educación o medios de vida por género, discapacidad, situación de desplazamiento, etc.</p> <p>AEWG 3.11.a- Elaboración y aplicación de planes de salida y sostenibilidad</p> <p>AEWG 3.17.c - El financiamiento de EA se alinea con la política del MdE y las prioridades nacionales</p> <p>AEWG 3.15.a - Políticas/procedimientos claros establecidos para que los estudiantes que completan la EA ingresen al sistema escolar formal</p> <p>AEWG 2.6.a - Porcentaje de centros de educación superior que funcionan de conformidad con el marco normativo nacional</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Qué barreras específicas existen para que los niños y las niñas accedan a la educación formal apropiada para su edad?</p> <p>¿Cómo participa la comunidad en la identificación y el apoyo a los estudiantes?</p> <p>¿Qué servicios existen para apoyar a los niños y las niñas en situación de riesgo, incluidos las niñas y los niños trabajadores, los padres/madres jóvenes, los supervivientes de abusos y abandono, etc.?</p> <p>¿Qué oportunidades hay para conectar esos servicios con las oportunidades de ENF/EA mediante la creación o el fortalecimiento de estructuras de apoyo flexibles para satisfacer necesidades específicas?</p>	<p>ECCN - Utilización satisfactoria de las evaluaciones continuas de los conflictos para adaptar la programación</p> <p>AEWG 3.10a - Número de líderes comunitarios, miembros de la comunidad y padres/ madres/tutores capacitados para apoyar la educación de los estudiantes de EA</p>
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Se compensa adecuadamente a los docentes y para-profesionales?</p> <p>¿Qué preparativos y apoyo continuo necesitan los docentes para facilitar eficazmente la educación alternativa? ¿Tienen acceso los docentes a todas las tecnologías y recursos docentes pertinentes?</p> <p>¿Cómo se vinculan los programas de ENF/EA con los sistemas locales y nacionales de EF, incluyendo la gestión de datos, el plan de estudios y el desarrollo de recursos de enseñanza/aprendizaje?</p> <p>¿Prevé el calendario suficiente tiempo para cubrir el plan de estudios? ¿Se adapta la programación a las necesidades específicas de los estudiantes o potenciales estudiantes?</p>	<p>CPMS 23.2.5 - Porcentaje de niños/as identificados en edad escolar que asisten regularmente a la escuela u otros centros de aprendizaje</p> <p>INEE 3.5 Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos que utilizan un plan de estudios alineado con las normas nacionales</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Familia</b>	<p>¿Cómo se espera que los padres/madres/cuidadores apoyen a los niños y las niñas (p. ej., monitorear el aprendizaje a distancia, proporcionar orientación o instruir al menor, comprar y mantener el equipo, etc.)? ¿Cómo se los apoya?</p> <p>¿La ENF y las opciones alternativas se alinean con las expectativas y aspiraciones de las familias?</p> <p>¿Consideran las familias que las necesidades específicas y los riesgos de protección se tienen en cuenta en el diseño y el contenido de los programas?</p>	ECCN - Número y porcentaje de padres/madres que perciben la actividad/ proyecto como inclusiva
<b>Niño/a</b>	<p>¿Participan los niños y las niñas en el diseño de modalidades alternativas flexibles de aprendizaje? ¿Se reflejan sus aspiraciones educativas en la programación disponible?</p> <p>¿Existen formas confiables, confidenciales y de fácil acceso para que los niños y las niñas denuncien el abuso o el descuido y busquen apoyo para problemas de salud mental a través de ENF/EA, incluyendo programas de aprendizaje remoto?</p> <p>¿Qué protección adicional y necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas existen que son exclusivos de los programas de aprendizaje remoto?</p>	INEE 3.4 Porcentaje de niños, niñas y jóvenes afectados por la crisis que se benefician del desarrollo de habilidades pertinentes (ASE/APS/ conciencia del riesgo/ educación ambiental/ prevención de conflictos)

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Paquete de aprendizaje remoto	<p>Paquete de recursos 1: Introducción</p> <p>Conocer a los estudiantes y sus contextos (pg. 8), Definición del proceso de aprendizaje (pg. 11)</p> <p>Sección 4.1 Acceso y Equidad</p> <p>Sección 4.2 Calidad del aprendizaje y apoyo (incluidos padres/madres y educadores)</p>	UNICEF, Banco Mundial	2022	<a href="#">Inglés</a>
Educación de los refugiados urbanos (Informe de orientación programática)	La sección de Orientaciones para Actores Clave incluye consideraciones para autoridades educativas, líderes escolares, docentes, comunidades locales (anfitrionas y refugiadas) y organizaciones comunitarias	Teachers College, Universidad de Columbia	2017	<a href="#">Inglés</a>
Conjunto de Herramientas de Seguimiento y Evaluación de Educación Acelerada		AEWG	2020	<a href="#">Árabe, inglés, francés, español</a>
Estudio de caso sobre la protección de la niñez itinerante en entornos urbanos		Plan International	2020	<a href="#">Inglés</a>
Caja de herramientas para diseñar una estrategia integral de aprendizaje a distancia		USAID	2021	<a href="#">Inglés</a>

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Base de datos de educación a distancia		INEE	2022	<u>Árabe, inglés, francés, portugués, español</u>
Creación de un entorno de educación no formal favorable para adolescentes y jóvenes		INEE	2021	<u>Árabe, inglés, francés, portugués, español</u>
Guía sobre los principios de la educación acelerada		AEWG	2017	<u>Árabe, inglés, francés, español</u>
Lista de Comprobación para Programas de Educación Acelerada		AEWG	2017	<u>Árabe, inglés, francés, español</u>
¡Todos los niños y las niñas de vuelta a la escuela! Módulos sobre prevención del abandono escolar para docentes y equipos escolares		UNICEF	2021	<u>Inglés</u>
Programas de recuperación: 10 principios para ayudar a los estudiantes a ponerse al día y volver al aprendizaje		AEWG	2021	<u>Árabe, inglés, francés, español</u>



## 3.6 Asistencia en efectivo y cupones para apoyar el acceso

El uso de la asistencia en efectivo y cupones (CVA, por sus siglas en inglés) es una modalidad cada vez más extendida para la prestación de asistencia humanitaria y debería utilizarse para apoyar las intervenciones descritas en las normas mínimas sectoriales. La CVA es un mecanismo flexible y rentable para prestar asistencia a las poblaciones vulnerables a fin de ayudarlas a satisfacer sus necesidades más apremiantes y reducir los mecanismos negativos de supervivencia, como el trabajo infantil, las relaciones sexuales transaccionales o el matrimonio precoz. Cuando se utilizan como parte de intervenciones de protección integral, incluidos mecanismos sólidos de referencia a servicios de gestión de casos y servicios psicosociales, la CVA también ha demostrado el potencial de contribuir a resultados de protección específicos que son inmediatamente relevantes para acceder a oportunidades de aprendizaje de calidad, incluyendo prevención y respuesta a la violencia de género, protección de la niñez, acceso a la documentación y apoyo al acceso a los servicios nacionales. Aunque la base de evidencias todavía se está desarrollando, la asistencia en efectivo y cupones puede ayudar a prevenir y responder a los riesgos de la protección de la niñez, incluidos los obstáculos para el aprendizaje. Por ejemplo, la asistencia en efectivo y en forma de cupones puede utilizarse para ayudar a las familias o las comunidades a satisfacer las necesidades de sus hijos/as, prevenir la explotación o el abandono escolar y permitir la reintegración. La protección de la niñez y la educación pueden eliminar los obstáculos económicos al acceso y la asistencia a través de la CVA, así como promover el acceso de los niños, las niñas y las familias afectadas por la crisis a las redes de seguridad social.

El CVA suele combinarse con intervenciones destinadas a reducir o eliminar las barreras que no son de naturaleza económica. En las intervenciones integradas esto puede incluir:

- comunicación y sensibilización para luchar contra el hostigamiento escolar y la discriminación y sensibilización a nivel familiar sobre las oportunidades de aprendizaje y los servicios de apoyo más amplios,
- apoyo a las familias para reunir la documentación necesaria para inscribirse en la escuela,
- abogacía ante las escuelas para que modifiquen los requisitos administrativos o de exámenes para las niñas y los niños afectados por conflictos, e
- intervenciones destinadas a aumentar la capacidad de la escuela y del personal para ser más receptivos y equitativos.

Los equipos de protección de la niñez y educación pueden aplicar procesos de educación sensibles a los conflictos para mitigar los posibles riesgos. Explorar y apoyar estrategias de salida que consideren el acceso continuo y la participación en oportunidades de aprendizaje apropiadas y de calidad para mitigar el riesgo de futuros riesgos de protección (ej. abandono escolar, trabajo infantil, matrimonio precoz).

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS CLAVE	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Están diseñadas las CVA o las intervenciones basadas en efectivo (CBI, por sus siglas en inglés) para asegurar la transición hacia intervenciones sostenibles?</p> <p>¿Qué medidas de rendición de cuentas existen para asegurar que las personas más marginadas se beneficien de la CVA y la CBI?</p> <p>¿Qué datos se recopilan para comprender el impacto en los riesgos de protección de la niñez y en el acceso/ retención en la programación educativa?</p>	
<b>Comunidad</b>	<p>¿Los mecanismos de retroalimentación están adaptados a la niñez y son fácilmente accesibles?</p> <p>¿Cómo participa la comunidad, incluidos los líderes educativos y el personal de protección de la niñez, en el diseño y la supervisión de la CVA y la CBI? ¿Cómo se relacionan los servicios públicos con el monitoreo del impacto en los niños y las niñas?</p>	<p>CPMS 17.2.2: Porcentaje de acciones dentro de los planes de acción o estrategias comunitarias que son planificadas, dirigidas e implementadas por la comunidad.</p> <p>CPMS 17.2.3: Porcentaje de miembros de la comunidad que informan una mayor confianza en su capacidad para prevenir y responder a los riesgos de protección de la niñez.</p> <p>INEE 1.3: Se realiza un análisis de la oportunidad para utilizar los recursos locales y se actúa en consecuencia</p> <p>CPMS 6.2.4: Porcentaje de participantes que intervienen activamente en el diseño del sistema de monitoreo de protección de la niñez que son actores locales.</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS CLAVE	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Qué datos se recopilan a nivel escolar (y entre los niveles escolar y comunitario) para entender si los beneficiarios de CVA y CBI se están matriculando, asisten regularmente y participan con éxito en el aprendizaje?</p> <p>¿Existen medios para reducir o eliminar los costos ocultos adicionales de la educación a fin de mitigar las barreras financieras?</p> <p>¿Qué pueden hacer los educadores para asegurar que las niñas y los niños más marginados se matriculen y asistan regularmente a los programas educativos?</p>	
<b>Familia</b>	<p>¿Participan los padres, madres y cuidadores en el diseño y monitoreo de CVA y CBI?</p> <p>¿Las decisiones sobre el gasto tienen explícitamente en cuenta la protección y la educación de todos los niños y las niñas en las familias?</p>	<p>INEE 1.1: Porcentaje de padres/madres/apoderados que participan activamente en la concepción e implementación de la educación en situaciones de emergencia</p> <p>INEE 1.2: Porcentaje de padres/madres/apoderados satisfechos con la calidad y pertinencia de la respuesta al final del proyecto</p>
<b>Niño/a</b>	<p>¿Participan los niños y las niñas en el diseño y monitoreo de CVA y CBI apropiados para su edad?</p> <p>¿Perciben los niños y las niñas un beneficio para su protección y capacidad de acceso y permanencia en programas de educación de calidad?</p>	<p>La Alianza: porcentaje de niños y niñas que informan sentirse escuchados/as y comprendidos/as por al menos otra persona.</p> <p>IASC: Número de grupos de discusión organizados con niñas, mujeres, niños y hombres afectados que se utilizaron para influir en las decisiones tomadas sobre el diseño de evaluaciones, programas, normas, criterios de selección, etc.</p>

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Orientación sobre la promoción de los resultados de la protección de la niñez mediante intervenciones basadas en el efectivo	Acciones clave para los puntos focales de efectivo y protección de la niñez, relevantes para la programación integrada de CVA.	ACNUR	2021	<a href="#">Inglés (resumen)</a> <a href="#">Inglés (orientación completa)</a>
Programación de transferencias monetarias en los sectores de la educación y la protección de la niñez: reseñas de literatura y mapas de evidencias	Parte 2	Asociación de aprendizaje en efectivo (CaLP)	2018	<a href="#">Inglés</a>
El papel de la asistencia en efectivo y cupones en el aumento de la equidad y la inclusión de niñas y niños con discapacidad en la educación en situaciones de emergencia	Sección 3 Sección 4.1	GEC	2022	<a href="#">Inglés</a>
Monitoreo de la protección de la niñez en los programas de asistencia humanitaria en efectivo		La Alianza	2019	<a href="#">Inglés</a>



Rawam y Ayoub, recién emigrados en su aula en Essen, Alemania. 2020 © Maik Reichert, IRC

## 4. Acceso seguro y entornos de aprendizaje protectores

Los espacios físicos de aprendizaje seguros abarcan una amplia gama de intervenciones que incluyen tanto la presencia de infraestructura de protección como la ausencia de riesgos de protección. Estos incluyen estar a salvo de ataques, reclutamiento en fuerzas y grupos armados, trata, abuso, acoso, castigo corporal y hostigamiento escolar. Los espacios de aprendizaje seguros promueven el bienestar general de los estudiantes y del personal educativo y permiten a los estudiantes participar plenamente en el proceso de aprendizaje. La determinación de los peligros potenciales y los riesgos de protección se logra mediante evaluaciones colaborativas o complementarias que permiten reunir información esencial para informar las intervenciones conjuntas o integradas. Las intervenciones pueden referirse a:

- **espacio físico** para mitigar los problemas de protección, aumentar la seguridad para todos y garantizar que la infraestructura sea resistente a futuras perturbaciones (por ejemplo: selección del emplazamiento, accesibilidad del emplazamiento para todos, suministro de agua y servicios de saneamiento segregados por género), y
- **políticas, prácticas y comportamientos** (por ejemplo: apoyo a la disciplina positiva, políticas disciplinarias actualizadas e inclusivas de la violencia sexual y por razón de género, hostigamiento escolar, etc.) que reducen el daño o los riesgos potenciales para los estudiantes y el personal educativo.

El acceso seguro y los entornos de aprendizaje protectores incluyen toda la programación en centros con intervenciones compartidas de protección de la niñez y educación, incluidos los espacios adaptados a la niñez, los centros de desarrollo infantil y los programas de aprendizaje formal y no formal.

## 4.1 Entornos de aprendizaje y rutas de acceso seguros

**Las escuelas como activos:** Las estructuras formales de aprendizaje (escuelas, universidades, centros de formación) son a menudo uno de los mayores activos del gobierno, junto con la comunidad local. La distribución y el mantenimiento de las estructuras físicas pueden indicar prioridades políticas y culturales, incluidas las disparidades entre las comunidades. En la preparación y respuesta a las crisis, los actores de protección de la niñez y educación deben considerar la mejor manera de colaborar en la promoción y la implementación de programas que apoyen la distribución equitativa, el mantenimiento y el uso de estos servicios esenciales. Esto puede incluir:

- Establecimiento de instalaciones de aprendizaje nuevas o ampliadas y mejora de las instalaciones de aprendizaje existentes para subsanar las deficiencias de las comunidades desatendidas y los desplazamientos.
- En los planes de preparación de los gobiernos nacionales y locales se suele considerar que las escuelas oficiales son activos durante los desastres naturales y los desplazamientos. El gobierno, incluidas las fuerzas armadas, puede considerar que su necesidad de disponer de bases operativas tiene prioridad sobre las necesidades de protección y aprendizaje de los niños y las niñas de la zona. Esto incluye el uso de escuelas para fines militares o de alojamiento colectivo (es decir, albergue temporal en situaciones de emergencia). Esto a menudo contribuye a perturbar la educación y puede plantear riesgos de protección adicionales para los niños, las niñas y el personal educativo si el centro se utiliza con múltiples fines. Hay implicaciones claras en términos de planificación de contingencia para la continuidad educativa, el reacondicionamiento/ rehabilitación del edificio, la mitigación de los riesgos de protección y el mantenimiento de la estabilidad de la comunidad. Considere cómo la promoción con las autoridades, la colaboración con otros sectores y la planificación de la preparación pueden mitigar los efectos negativos en la escolarización y la protección de los niños, las niñas y el personal educativo.

**El acceso y la importancia de la comunidad:** La conexión entre la familia/comunidad y la escuela es de gran importancia para garantizar el acceso seguro de todos los niños y las niñas. Las rutas de acceso seguras permiten a los estudiantes viajar de forma segura desde y hacia los espacios de aprendizaje. Las rutas de acceso seguras aumentan la confianza de comunidades enteras en la protección y el bienestar de sus niños y niñas. Junto con los niños, las niñas y otros miembros de la comunidad, los equipos de educación y protección de la niñez están bien posicionados para mapear riesgos potenciales, apoyar iniciativas comunitarias y continuar evaluando el impacto en el acceso a entornos de aprendizaje seguros y programas de protección de la niñez basados en centros. Consulte las secciones de participación comunitaria y de la niñez para obtener recursos adicionales.

**Escuelas que acogen a toda la población infantil:** La adecuación de las instalaciones para garantizar la seguridad tiene múltiples facetas y debe tener en cuenta las necesidades específicas de todos los estudiantes y del personal, incluidos el género, la discapacidad y la edad. Consulte la sección de inclusividad para obtener recursos adicionales y [el diseño universal para el aprendizaje y su papel para garantizar el acceso a una educación inclusiva para todos: documento técnico de la Alianza Internacional de la Discapacidad](#), sección 5.

**Integridad física, continuación del aprendizaje y resiliencia:** La orientación para acomodar las necesidades específicas se encuentra en diversos recursos de la caja de herramientas de GADRRRES asociada al [marco integral de seguridad escolar \(CSSF\)](#). Los objetivos de la seguridad escolar integral consisten en adoptar un enfoque participativo basado en los riesgos:

1. Proteger a los estudiantes, los educadores y al personal de la muerte, lesiones, violencia y daños en las escuelas y otros espacios de aprendizaje
2. Planificar la continuidad de la educación y la protección y limitar las interrupciones del aprendizaje ante conmociones, tensiones, peligros y amenazas de todo tipo
3. Promover el conocimiento y las habilidades de los estudiantes y de los responsables, para contribuir a la reducción de riesgos, al desarrollo de la resiliencia y al desarrollo sostenible. (UNISDR, Gadrrres 2022)

Como tal, es un paquete clave para prepararse y responder a múltiples escenarios. Asegurarse de que los espacios y entornos de aprendizaje responden a las medidas de protección necesarias para mantener la seguridad de los estudiantes y el personal es un componente adicional, relevante para los brotes de enfermedades infecciosas locales y globales. Consulte [Vuelta segura a la escuela: Guía para profesionales y marco para la reapertura de escuelas](#).

**Mitigar el riesgo de abuso y responder a él:** La creación de espacios y entornos de aprendizaje seguros y protectores va más allá de la infraestructura. Las políticas y las prácticas están destinadas a mitigar el riesgo y prevenir el abuso, junto con la cultura de la escuela (creada en gran medida por la dirección y los docentes) y la supervisión y el compromiso de las comunidades, y todos ellos son aspectos esenciales de un espacio y un contexto de aprendizaje seguros e integrales. Los responsables de la protección de la niñez y de la educación pueden apoyar la aplicación y el fortalecimiento de las políticas nacionales (por ejemplo, los códigos disciplinarios, la concienciación y el cumplimiento de los sistemas de informes obligatorios de la PSEA, etc. ), el desarrollo de directrices de protección (por ejemplo, el Código de Conducta para Docentes y Espacios Adaptados a la Infancia), así como sistemas sólidos de orientación/ formación y monitoreo de la responsabilidad.

**NIVELES  
SOCIO-ECOLÓGICOS**

**PREGUNTAS ORIENTADORAS**

**INDICADORES**

**Política**

¿Se comprenden los riesgos y las vulnerabilidades específicas de los niños y las niñas, y se reflejan en los planes de contingencia, los planes de crisis específicos y las respuestas? ¿Los planes incluyen los peligros naturales, los conflictos, la crisis climática y las enfermedades infecciosas?

¿Incluyen las políticas y las normas de infraestructura nacionales normas que respondan a los riesgos y principios de diseño universal (para el acceso de personas con discapacidades) y reflejan las necesidades de todos los estudiantes (en los espacios de aprendizaje, los espacios recreativos y las instalaciones WASH)?

¿La planificación del emplazamiento de las nuevas escuelas (por ejemplo, la sustitución de los edificios destruidos y la nueva construcción para la afluencia de estudiantes desplazados y refugiados) tiene en cuenta las vulnerabilidades de los niños y las niñas, la vulnerabilidad de los ataques y/o los peligros naturales?

¿Se asignan los fondos adecuados para mantener la integridad física de las infraestructuras existentes, reacondicionar los edificios según sea necesario y construir nuevos edificios para acomodar a todos los estudiantes?

¿Cuáles son las políticas y prácticas nacionales sobre el uso de las infraestructuras educativas y comunitarias durante las crisis?

GADRRRES B1 - Existen orientaciones y reglamentos de las autoridades competentes para la construcción de escuelas seguras. Esto incluye:

- a) Selección de un entorno escolar seguro
- b) Diseño seguro, y
- c) Construcción segura

GADRRRES B.3 - Se ha desarrollado un plan sistemático de evaluación y priorización para el reacondicionamiento y sustitución de escuelas inseguras y se está aplicando.

GADRRRES B6 - Se planifica el uso limitado de las escuelas como albergues temporales o centros colectivos, durante el año escolar.

GADRRRES C1 - Las autoridades educativas cuentan con planes nacionales y subnacionales para la reducción y gestión de riesgos en el sector educativo, centrados en la seguridad, la continuidad educativa y la protección de las inversiones del sector educativo

GADRRRES D1 - La Autoridad Nacional de Gestión de Desastres y la Autoridad de Educación han adoptado mensajes clave orientados a la acción, a nivel nacional, basados en el consenso y en la evidencia, como base para la educación formal y no formal.

CPMS 23.2.9. - Porcentaje de instalaciones de educación formal y no formal identificadas en la ubicación objetivo que los miembros de la comunidad/población desplazada utilizan como albergues temporales.



NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
	<p>¿Son los códigos de conducta (incluidas las medidas disciplinarias) adecuados para los niños y las niñas, y obligatorios para todos los espacios/entornos y oportunidades de aprendizaje?</p> <p>¿Existen mecanismos seguros, accesibles y que tengan en cuenta a los niños y las niñas para denunciar la explotación y el abuso sexual, especialmente en las zonas de alto riesgo?</p>	<p>INEE 4.5 Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos en los que un código de conducta (i) existe, (ii) se hace cumplir y (iii) los docentes y las comunidades reciben formación/información sobre su aplicación</p>
<b>Comunidad</b>	<p>¿Existen oportunidades para reforzar los vínculos entre la identificación y la respuesta a los riesgos a nivel comunitario y escolar?</p> <p>¿Están los miembros de la comunidad capacitados para evaluar y responder a problemas específicos de protección? ¿Cómo participa la comunidad en la identificación y respuesta a esos riesgos de protección? ¿Qué funciones y responsabilidades tienen?</p>	<p>INEE 1 - Los miembros de la comunidad participan de forma activa, transparente y sin discriminación en el análisis, la planificación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las respuestas educativas</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Están los docentes, el personal educativo y los miembros de la comunidad capacitados para evaluar y responder a problemas específicos de protección entre otros riesgos? ¿Existen y se siguen los códigos de conducta adecuados?</p> <p>¿Se aplican de forma coherente en el aula la protección contra la explotación y el abuso sexuales (PSEA), la equidad de género y los enfoques inclusivos? ¿Cómo se vinculan dichos sistemas con los sistemas de asistencia a las víctimas y de rendición de cuentas del Comité Permanente entre Organismos en el marco de los sistemas comunitarios y nacionales?</p> <p>¿Están ambos sectores activamente comprometidos en apoyar la reapertura de las escuelas y el regreso (seguro) de todos los estudiantes?</p> <p>¿Apoya la dirección del centro escolar formas de disciplina positivas y protectoras para los estudiantes y el personal?</p>	<p>INEE 2.6 - Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos que cumplen las normas de acceso, calidad y seguridad de la EeE para la infraestructura</p> <p>CPMS 23.2.1 - Porcentaje de centros de aprendizaje no formal o formal, encuestados en la ubicación objetivo, que cumplen el 100% de los criterios de seguridad acordados y las normas de diseño universal.</p> <p>CPMS 23.2.6. - Porcentaje de centros educativos que cuentan con un mecanismo de retroalimentación y notificación seguro y confidencial para los niños y las niñas.</p> <p>OCHA E-1-06 - Porcentaje de instalaciones educativas dañadas u ocupadas rehabilitadas y reabiertas en la zona afectada</p> <p>GADRRRES C2 - Las escuelas revisan anualmente las medidas de reducción y gestión del riesgo de desastres (por ejemplo, como parte de la gestión basada en la escuela y/o la mejora de la misma).</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Han contribuido las familias a la evaluación de los riesgos y al desarrollo de los planes de seguridad y resiliencia de la escuela, incluyendo los asuntos de acceso?</p> <p>¿Qué oportunidades adicionales existen para vincular los esfuerzos con el fin de apoyar la educación de los padres/madres/cuidadores y la protección de los niños y las niñas, en el hogar, la comunidad y los entornos de aprendizaje?</p>	<p>ECCN - Número y porcentaje de padres/madres que perciben la escuela como un lugar seguro para sus hijos e hijas</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de padres/madres que afirman que los mecanismos de cooperación entre familias y escuela son inclusivos</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
Niño/a	<p>¿Se sienten los niños y las niñas seguros al ir a la escuela?</p> <p>¿Cómo se les ayuda a identificar los riesgos y a trabajar con las partes interesadas para mitigar o abordar lo que les preocupa?</p> <p>¿Comprenden los menores sus derechos? ¿Sabían cómo responder (notificar) si se violan sus derechos, por ejemplo, el abuso o la explotación?</p>	<p>GADRRRES D2 - La autoridad educativa ha infundido la educación en materia de reducción de riesgos y resiliencia con respecto al clima en los planes de estudio habituales.</p> <p>GADRRRES D3 - Las escuelas transmiten la educación sobre la reducción de riesgos y la resiliencia, a través de la educación no formal, mediante la participación en la gestión de desastres en la escuela, y a través de clubes extraescolares, asambleas y actividades extracurriculares.</p> <p>CPMS 23.2.7. - Porcentaje de niños y niñas que informan de una preocupación a un trabajador de la educación o a través del mecanismo de retroalimentación y notificación del centro educativo, y que informan de su satisfacción con la respuesta.</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de estudiantes que se sienten seguros en su camino hacia la escuela</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de estudiantes que declaran haber sido objeto de acoso escolar</p>

## CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS DE LA CRISIS

La naturaleza específica de una crisis dicta necesariamente la respuesta. Las tres crisis y contextos aquí expuestos ofrecen ejemplos de circunstancias que requieren que nuestros sectores continúen explorando la relación entre circunstancias, sistemas y experiencias vividas por los niños, las niñas y sus comunidades, mientras buscamos fortalecer los sistemas y apoyar soluciones sostenibles.

### CRISIS CLIMÁTICAS

El entorno en el que viven los niños y las niñas, influye principalmente en su salud, bienestar y protección. Los desastres, la crisis climática (cambio climático), el ruido y la contaminación atmosférica pueden hacer que los niños, las niñas y las familias sean más vulnerables. Puede provocar o agravar el desplazamiento y la migración, las desigualdades de género, la inseguridad de los medios de subsistencia, los peligros para la salud y exacerbar los riesgos de protección de la niñez, todo lo cual tiene repercusiones inmediatas y trágicas en la capacidad de los niños y las niñas para acceder a oportunidades de aprendizaje constantes, de calidad y protectoras. También puede haber resultados negativos, no intencionados de la acción humanitaria en el medio ambiente. Los dos sectores pueden identificar y mitigar algunos de ellos, aplicando una lente sensible al conflicto y una lente informada del riesgo para todas las etapas del ciclo del programa. Esto incluye el transporte, los procesos de adquisición, la selección del emplazamiento y la elección de los recursos (especialmente, cuando se construyen varios centros y espacios de aprendizaje). La programación integrada también puede abordar y:

- Aumentar la conciencia de los niños, las niñas, las familias y las comunidades sobre la protección y las preocupaciones medioambientales.
- Apoyar la abogacía dirigida por los niños y las niñas o centrada en ellos sobre la crisis climática y la protección del medio ambiente, así como la participación de los niños y las niñas, en la preparación y la respuesta a los desastres.
- Proporcionar una programación de apoyo e intervenciones psicosociales, que puedan aumentar la resiliencia de los niños y las niñas a las crisis ambientales potenciales y reales.
- Asegurar que los niños y las niñas, las familias y las comunidades sepan cómo prevenir las violaciones y dónde obtener ayuda en caso de desastre.
- Abogar por opciones alternativas para los refugios comunitarios durante los desastres o, apoyar el desarrollo de políticas para la ocupación, el uso y la reparación, en un plazo determinado.

## BROTOS DE ENFERMEDADES INFECCIOSAS (BEI)

Las epidemias localizadas, como el cólera o el ébola, y las pandemias globales, como el COVID-19, aumentan los riesgos para los niños y las niñas. Existen tanto riesgos para el desarrollo saludable y el bienestar del/la niño/a, como para su capacidad de acceder a los servicios esenciales, destinados a proporcionarle apoyo inmediato y a largo plazo. En concreto, los niños y las niñas pueden ser susceptibles de contraer infecciones y enfermedades, los brotes pueden debilitar sus entornos de protección (como la pérdida de uno de los padres o el cierre de una escuela), y las medidas utilizadas para controlar la propagación de enfermedades pueden aumentar su riesgo. Los riesgos directos e indirectos para los niños y las niñas deben tenerse en cuenta a la hora de planificar e implementar los programas. El cierre y la reapertura de las escuelas afectan a niños, niñas y jóvenes, quienes reciben apoyo de ambos sectores. Se amplifican los factores de riesgo y los resultados de protección adversos. Del mismo modo, los BEI aumentan los resultados adversos del aprendizaje, además de incrementar y amplificar las desigualdades educativas. (La Alianza, 2022c)

La programación integrada debería:

- Reforzar la preparación ante BEI centrada en la niñez, en ambos sectores. Seguir analizando el impacto de los brotes en el bienestar y el desarrollo saludable de los niños y las niñas, crear conjuntamente intervenciones que traten de abordar y mitigar las consecuencias negativas, e integrar contenidos y procesos que mitiguen los riesgos futuros y fomenten la resiliencia, a nivel individual y comunitario.
- Comprender las implicaciones de las intervenciones de alta, baja y nula tecnología para los menores de las comunidades y circunstancias más vulnerables. Las modalidades de aprendizaje y enseñanza continua deben adaptarse a las necesidades de aprendizaje y a los riesgos de protección.
- Ajustar la formación y proporcionar un apoyo continuo a los docentes, padres/madres y otros cuidadores para apoyar mejor a los niños y las niñas, durante los cierres e interrupciones escolares. Asegurar que esos cuidadores estén preparados y reciban apoyo, durante la crisis..

## URBANO/RURAL

Más de la mitad de las personas refugiadas del mundo residen ahora en zonas urbanas, lo que dificulta la prestación de servicios públicos y, a menudo, las relaciones entre las personas desplazadas y las comunidades de acogida. Esto exacerba las vulnerabilidades existentes de las personas marginadas y, en algunos casos, puede alimentar la discordia civil y los agravios populistas. El impacto sobre riesgos y factores de protección puede ser complejo y abarcar el desplazamiento, el retorno o el reasentamiento. Es esencial que la comunidad internacional actualice sus formas de trabajo para adaptarse a los entornos específicos en los que viven los niños, niñas y jóvenes desplazados y participar en las oportunidades de aprendizaje, así como tratar de preparar a los niños, niñas y jóvenes para los desafíos y oportunidades a largo plazo.

La programación integrada puede:

- Promover prácticas prometedoras para abordar los múltiples riesgos de protección de los niños, niñas y jóvenes desplazados.
- Proporcionar orientación y contextualización específicas para los contextos URBANO y RURAL.
- Apoyar los procesos participativos, centrados en la niñez, para dar cabida a las aspiraciones de los niños, niñas y jóvenes desplazados.
- Apoyar la formación específica, así como el apoyo técnico y operativo sostenido necesario para las circunstancias específicas, el bienestar y la certificación de los docentes desplazados y otros cuidadores.
- Apoyar los esfuerzos más amplios de concienciación sobre las cuestiones de protección, en las comunidades afectadas por las crisis y los desplazamientos. Un mapeo intencionado y exhaustivo de los riesgos potenciales y de las respuestas pertinentes como parte de la prevención y la preparación.

Considere lo siguiente: [innovaciones para mejorar el acceso y la calidad de la educación de los refugiados urbanos](#) (Brookings, 2019), [las poblaciones rurales](#). (UNESCO, 2010), y [la política del ACNUR sobre la protección de los refugiados y las soluciones en las zonas urbanas](#).

---

## Recursos

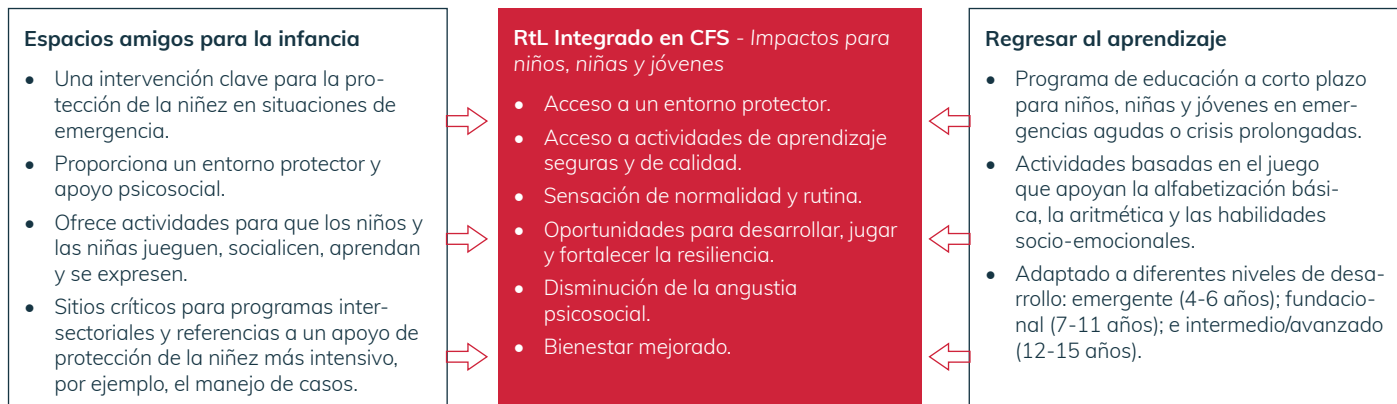
NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Marco Integral de Seguridad Escolar		GADRRRES	2022	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">español</a>
Nota de orientación: La programación de educación fundamentada en los riesgos en favor de la resiliencia	Capítulos 2 y 3	UNICEF	2019	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">Francés</a> , <a href="#">español</a>
Documento Técnico de Diseño Universal para el Aprendizaje	Secciones 4 y Sección 5: Aprendizaje de Diseño Universal	Alianza Internacional de Discapacidad	2021	<a href="#">Inglés</a>
Vuelta segura a la escuela: una guía para profesionales		GEC, CP AoR	2020	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">portugués</a> , <a href="#">Español</a>
Manual de Formación Docente sobre el Código de Conducta Escolar	Módulos 1-4	Save the Children	2017	<a href="#">Inglés</a>
Nota Técnica: La implementación del Protocolo de las Naciones Unidas sobre la Prestación de Asistencia a las Víctimas de Explotación y Abusos Sexuales	Sección 2: Resumen de la asistencia a las víctimas  Sección 3: Consideraciones especiales para los niños y las niñas víctimas de explotación y abusos sexuales  Sección 5: Coordinación efectiva e Integración de la asistencia a las víctimas de explotación y abusos sexuales en los marcos nacionales	PSEA, UNICEF, UN	2021	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">portugués</a> , <a href="#">español</a>

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Marco para la reapertura de las escuelas - Desde la reapertura hasta la recuperación - Recursos Clave		UNICEF, UNESCO, ACNUR, WB, WFP	2021	<a href="#">Inglés</a>
Cómo apoyar a las sobrevivientes de la violencia por razones de género cuando no hay un agente de VRG disponible en su zona	Recursos 2 y 3	Guías sobre la Violencia de Género	2018	<a href="#">Más de 20 Idiomas</a>
Nota de orientación: Protección a niños, niñas y adolescentes durante brotes de enfermedades infecciosas		La Alianza	2018	<a href="#">Árabe, inglés, Francés, español</a>
Guía para prevenir y abordar el estigma social asociado a la COVID-19		FICR, UNICEF, OMS	2020	<a href="#">Inglés</a>
Normas mínimas para la gestión de campamentos	<a href="#">Sección sobre entornos urbanos. Sección 3. Entorno del emplazamiento. Norma 3.2</a>	Cluster de CCCM	2021	<a href="#">Inglés</a>



## Ejemplo: Regresar al aprendizaje (Return to Learning) en espacios amigos de la Infancia, de Save the Children

Return to Learning (Regresar al Aprendizaje - RtL, por sus siglas en inglés) en Espacios Amigos de la Infancia (CFS, por sus siglas en inglés) integra dos de las principales iniciativas de respuesta humanitaria de Save the Children -Retorno al Aprendizaje (RtL) y Espacios amigos de la Infancia (CFS)- a fin de apoyar el bienestar de los niños, las niñas y los jóvenes en emergencias agudas y crisis prolongadas. El enfoque integrado adapta la actividades educativas basada en el juego del programa RtL, que ayuda a los niños y las niñas a desarrollar y mantener habilidades básicas de alfabetización, aritmética y aprendizaje socio-emocional, para su uso en CFS. Las actividades de RtL apoyan la continuidad de la educación y el bienestar de los niños, niñas y jóvenes, mientras que el CFS permite el acceso a un apoyo psicosocial adicional y la remisión a servicios especializados.



## 4.2 Proteger la educación de ataques, uso militar y otros usos de la fuerza

Proteger la educación de ataques es un punto de intersección crucial para la protección de la niñez y la educación. Ambos sectores impulsan la abogacía, el análisis y la puesta en marcha de intervenciones para prevenir y reducir los ataques a la educación. Combinar y concentrar esfuerzos puede aumentar la protección y el bienestar de los niños y las niñas, el personal educativo, sus comunidades y la infraestructura educativa. En todos los casos, abordar la educación a través de una lente Sensible al Conflicto ayuda a prevenir, reducir y responder a la protección de los niños y las niñas, del personal educativo y de los servicios sociales, y de la infraestructura educativa física.

Una primera intervención es ayudar a los Estados a mejorar el cumplimiento de las disposiciones relacionadas con la educación en el Derecho Internacional Humanitario (DIH), así como a respaldar e implementar la Declaración de Escuelas Seguras. Este es un compromiso político para proteger la educación de los ataques de militares y grupos armados no estatales al utilizar las Directrices para la protección de escuelas y universidades del uso militar durante conflictos armados e incorporarlas a las operaciones militares, la doctrina y el entrenamiento. Restringir el uso de las escuelas para fines militares o de reclutamiento, también reduce el riesgo de que las escuelas se asocien con la fuerza opositora y, por lo tanto, sean objeto de ataques, así como el riesgo de exposición a la violencia, incluida la violencia sexual, por parte de personas armadas.

Es necesario que ambos sectores entiendan y aborden claramente el tema del reclutamiento, en fuerzas armadas o grupos armados dentro y hacia/desde entornos de aprendizaje. En algunos contextos, proporcionar acceso a oportunidades de educación asequible y de calidad, puede servir como un factor de protección para evitar el reclutamiento y uso de niños/as por fuerzas o grupos armados, así como contribuir a la reintegración efectiva de menores anteriormente asociados con fuerzas armadas y grupos armados, sus familias y comunidades. En otros contextos, las escuelas se pueden utilizar como bases de reclutamiento por parte de docentes, compañeros/as o fuerzas armadas. Los planes de estudios y los materiales de enseñanza y aprendizaje desempeñan un papel, igualmente importante en el aumento o la reducción de los conflictos civiles y el extremismo. Consulte Educación sensible al conflicto y consolidación de la paz.

A nivel de la comunidad, los enfoques integrados pueden obtener y respaldar mejor los compromisos integrales de las comunidades para informar sobre los riesgos y amenazas, así como para crear planes para prevenir y reducir los ataques, dentro de unos parámetros realistas. Los planes pueden incluir el apoyo al tránsito seguro hacia y desde la escuela para todos los niños y las niñas, el apoyo a entornos de aprendizaje seguros y protectores y la participación en los Mecanismos de Seguimiento e Información (MRM),

liderados por las Naciones Unidas. Los equipos integrados desempeñan un papel importante para garantizar un mapeo completo de riesgos y amenazas, así como para establecer líneas claras de comunicación y colaboración, en caso de un ataque. Los procesos de colaboración, idealmente con comunidades más amplias y líderes educativos, deben respaldar planes continuos de evaluación de riesgos, con una guía clara sobre las acciones a tomar, si se superan los umbrales de riesgo aceptable para los estudiantes y el personal. Los planes pueden incluir medidas educativas alternativas que aseguren que los estudiantes puedan continuar su educación, temporalmente, en condiciones de seguridad. Consulte Aprendizaje a distancia para obtener ejemplos de recursos.

Según el contexto y las preocupaciones de seguridad, las comunidades o los comités de educación comunitarios pueden asumir la responsabilidad de la protección de las escuelas. Por ejemplo, pueden proporcionar escoltas o identificar líderes comunitarios o religiosos de confianza para enseñar y apoyar a las escuelas. En los conflictos civiles, los miembros de la comunidad pueden ayudar a promover códigos de conducta que hagan de las escuelas y los lugares de aprendizaje santuarios seguros o “zonas de paz” (por ejemplo, [Escuelas y zonas de paz de Save the Children](#)).

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<p><b>Política</b></p>	<p>¿Son las políticas y las prácticas informadas por los <u>Convenios de Ginebra</u> de 1949 (y sus Protocolos Adicionales) y el <u>Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional</u>, los cuales prohíben los ataques contra civiles (incluidos estudiantes y docentes, suponiendo que no participen directamente en las hostilidades) y bienes de carácter civil (incluidos los edificios educativos, siempre que no se conviertan en objetivos militares), en tiempos de conflicto armado? ¿Cómo pueden los sectores colaborar para mejorar el cumplimiento de las disposiciones relacionadas con la educación en el DIH y para apoyar la aprobación e implementación de la <u>Declaración de Escuelas Seguras</u>? Por ejemplo, ¿se puede concienciar a las autoridades sobre la ubicación de las escuelas y los riesgos de ubicar objetivos militares cerca de ellas, sobre la base de los principios de precaución del DIH?</p> <p>¿Qué esfuerzos colaborativos de fortalecimiento de la capacidad se requieren para los sistemas judiciales gubernamentales y militares, las fuerzas armadas y los grupos armados, en los principios básicos del derecho internacional humanitario y su aplicación a la protección de los estudiantes, el personal educativo y las instalaciones educativas?</p> <p>Si es necesario, ¿cómo influyen los sectores en la revisión del plan de estudios o la creación de materiales complementarios para incluir mensajes de seguridad, SMAPS, derechos humanos, resolución de conflictos, consolidación de la paz y derecho internacional humanitario?</p> <p>¿Las políticas apoyan la reintroducción de niños/as asociados con fuerzas armadas y grupos armados (CAAFAG, por sus siglas en inglés) en las escuelas o la provisión de alternativas relevantes y protectoras (incluido el apoyo psicosocial y el aprendizaje socio-emocional) a la educación formal?</p>	<p>GADRRRES B6 - Se planifica el uso limitado de las escuelas como albergues temporales o centros colectivos durante el año escolar</p> <p>CAAFAG - Número de niños y niñas fuera de la escuela que acceden a la educación formal e informal, desde el inicio de las actividades del proyecto (prevención)</p> <p>INEE 2.5 Porcentaje de niños, niñas, docentes y otros miembros del personal, que informan sentirse seguros en la escuela y en el camino hacia y desde la escuela</p> <p>ECCN - Número de (nuevos) documentos de política y planificación del sector de la educación informados explícitamente por la Evaluación rápida de riesgos en la educación (RERA, por sus siglas en inglés) o un análisis formal de conflicto similar</p> <p>ECCN - Número y porcentaje de unidades, en cualquier materia curricular, con contenido de consolidación de la paz/cohesión social</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Los sectores han evaluado y acordado los riesgos de protección que pueden requerir cambios en la programación?</p> <p>¿Existen planes y capacidades desarrolladas para apoyar el aprendizaje basado en el hogar y la comunidad si los riesgos/amenazas requieren una planificación de contingencia?</p>	<p>ECCN - Número y porcentaje de escuelas con comités de padres activos</p> <p>ECCN - Número de asistentes a eventos apoyados por el proyecto que promueven la reducción/evitación de conflictos</p>
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Cómo apoyan/crean los sectores normas para la protección física de los estudiantes, el personal educativo y el espacio?</p> <p>¿Qué intervenciones/modalidades creativas se pueden usar para mitigar los riesgos de protección y garantizar la continuidad del aprendizaje (por ejemplo, alojamiento en el lugar para los docentes)?</p> <p>¿Qué apoyo se necesita para evitar que las dinámicas de conflicto entren en los entornos de aprendizaje y las escuelas se utilicen como punto de entrada para fines de reclutamiento?</p>	<p>INEE 2.5 Porcentaje de niños, niñas, docentes y otros miembros del personal, que informan sentirse seguros en la escuela y en el camino hacia y desde la escuela</p> <p>CPMS 23.2.10. - Porcentaje de trabajadores de la educación capacitados en el Mecanismo de Monitoreo y Reporte (MRM) que demuestran conocimiento sobre cómo informar ataques a instalaciones educativas o uso de instalaciones, por parte de militares o grupos armados</p> <p>CAAFAG - Número de derivaciones seguras y sensibles al género de niños y niñas a los servicios de protección de la niñez, realizadas por trabajadores de la salud o la educación</p> <p>OCHA E-1-15 - Número de incidentes en los que se han atacado instalaciones de educación formal e informal, estudiantes, docentes y otro personal educativo</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Existen sistemas que permitan a las personas plantear sus inquietudes o informar sobre posibles incidentes a las autoridades? ¿Se requieren líneas alternativas de comunicación, a fin de garantizar la protección de niños/as y cuidadores/as?</p>	<p>CPMS 11.2.2 - Porcentaje de niños/as separados de fuerzas armadas o grupos armados, que fueron reintegrados a un entorno familiar.</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
Niño/a	<p>¿Se informa a los niños y las niñas sobre el riesgo y las medidas a tomar, en caso de ataque (apropiado para la edad)?</p> <p>¿Pueden los niños y las niñas identificar prácticas y comportamientos inseguros? ¿Están familiarizados con los sistemas de información, dentro de los contextos y comunidades de aprendizaje, y tienen confianza en ellos?</p>	<p>CPMS 11.2.1 - Porcentaje de niños/as que siguen desconectados de las fuerzas armadas o grupos armados, 12 meses después de completar los programas específicos.</p> <p>CAAFAG - Porcentaje de niños y niñas que demuestran conocer los factores de riesgo relacionados con el reclutamiento y uso por fuerzas/grupos armados y comportamientos para protegerse</p> <p>CAAFAG - Porcentaje de niños y niñas que demuestran conocer los mecanismos de notificación relacionados con violaciones graves y cómo acceder a ellos</p> <p>CAAFAG - Porcentaje de niños y niñas, que realizan actividades educativas y que han asistido al menos al 70% de las clases (reintegración)</p>

## Recursos

TÍTULO	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMA(S)
Declaración sobre Escuelas Seguras: Un Marco para la Acción		GCPEA	2017	<u>Árabe, inglés, Francés, somalí, español, ucraniano</u>
Kit de herramientas para crear programas de NVFAGA: manual para la capacitación y directrices	Sección sobre Educación (pg. 96)	La Alianza	2022	<u>Árabe, inglés, francés, español</u>
Nota técnica sobre niñas vinculadas a fuerzas y grupos armados	Sección sobre Educación (página 33)	La Alianza	2020	<u>Árabe, inglés, francés, español</u>

TÍTULO	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMA(S)
Medición de las intervenciones de seguridad basadas en la escuela para proteger de amenazas externas de conflicto y violencia: Un mapeo de marcos y herramientas de medición		INEE	2021	<u>Árabe, inglés, francés, portugués, español</u>
Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción	Capítulo 25	UNESCO-IIEP	2010	<u>Chino, inglés, español</u>
Jóvenes y DIH: Explorar el Derecho Humanitario		CICR	2017	<u>19 Idiomas</u>
El Derecho Internacional Humanitario y los desafíos de los conflictos armados contemporáneos: Informe	Sección de Acceso a la educación	CICR	2019	<u>Árabe, inglés, francés, español, ruso, chino</u>

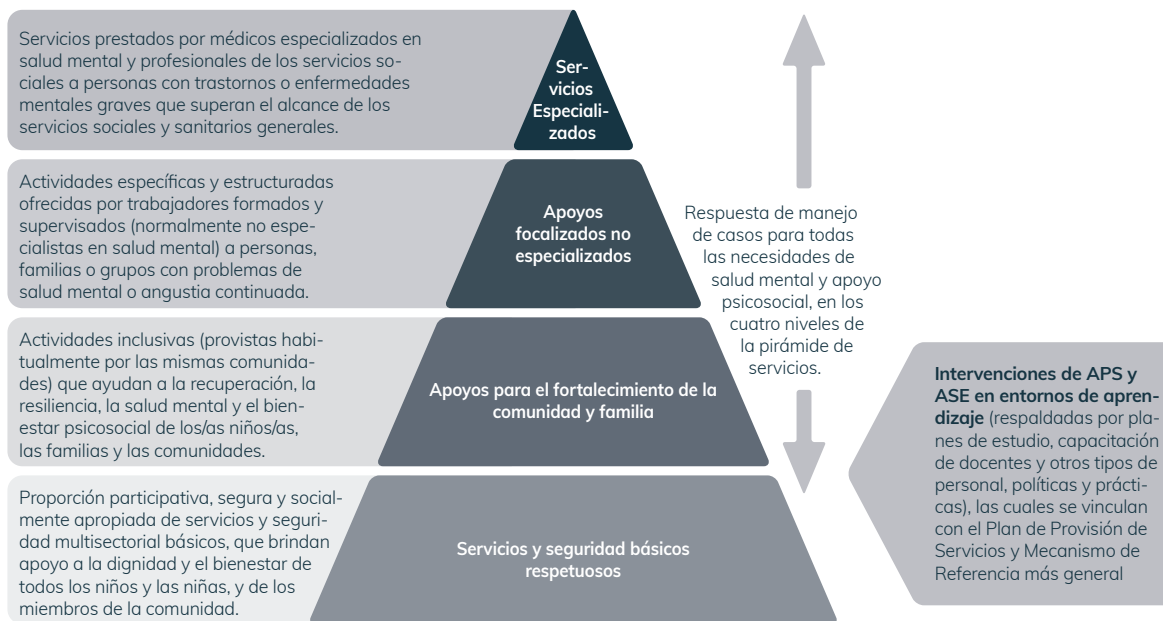
## 4.3 Salud mental y apoyo psicosocial (SMAPS) y aprendizaje socio-emocional (ASE)

La exposición a eventos traumáticos, adversidad, violencia y estrés tóxico, típico de las crisis humanitarias, crea y agrava la angustia y el sufrimiento psicológico inmediato y, a largo plazo, para los niños, las niñas y sus cuidadores. La edad y el desarrollo son factores significativos en la necesidad del menor de SMAPS adicional durante las crisis. La programación debe reflejar las edades y etapas de desarrollo, particularmente cuando se dirige a los más jóvenes (más dependientes de los cuidadores) y mayores (desarrollan habilidades, que los llevarán a la edad adulta). La programación conjunta e integrada brinda la oportunidad de promover el bienestar de los jóvenes mediante la aplicación de apoyos y servicios estructurados, basados en la evidencia y orientados a la consecución de objetivos, adaptados a las necesidades únicas de los niños y las niñas en la comunidad, los espacios de aprendizaje locales y sus familias.

La creciente evidencia sugiere un fuerte vínculo entre el bienestar infantil y los resultados del aprendizaje. Los enfoques, de varios niveles, permiten a los niños y las niñas desarrollar sus propias habilidades socio-emocionales y relaciones saludables, al tiempo

que fortalecen a las familias, las escuelas y las comunidades para satisfacer mejor sus necesidades. La Pirámide SMAPS, a continuación (adaptada de CPMS), enfoca a los equipos de educación y protección de la niñez en los tipos de intervenciones requeridas en cada nivel, e indica cómo los dos sectores están mejor ubicados para apoyar las necesidades de la mayoría de los niños y las niñas, a través de intervenciones a nivel comunitario y escolar y desarrollo de políticas. Las intervenciones integradas en los múltiples niveles son capaces de potenciar el efecto al garantizar un enfoque consistente para niños/as, docentes y proveedores de cuidados. Con este fin, es esencial conectar los niveles para desarrollar competencias y fomentar el bienestar colectivo. Asimismo, es crucial estar preparados para (y ser capaces de) orientar a los/as niños/as y las familias en los servicios especializados.

**Figura 4: Los servicios de SMAPS basados en la escuela dentro de la Pirámide de Servicios**



Fuente: Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria, 2019



Los docentes, al igual que sus contrapartes de los servicios sociales, son vitales para el éxito de cualquier programa de SMAPS integrado. Del mismo modo, su propio bienestar es clave para su capacidad de apoyar a los niños y las niñas. Por tanto, se debe priorizar tanto el desarrollo profesional como el apoyo sustancial y constante. Véase la sección «Apoyo para el personal de educación y servicios sociales» para mayor orientación.

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Existe un Grupo de trabajo intersectorial sobre SMAPS que mapee todos los servicios disponibles? ¿Participan ambos sectores? ¿Cómo participan ambos, en líneas relevantes de comunicación, abogacía y promoción y rendición de cuentas?</p> <p>¿Están las competencias nacionales de SMAPS (incluyendo ASE) bien desarrolladas e informadas por una sólida participación comunitaria de diversos grupos?</p> <p>¿Existen políticas de apoyo en ministerios pertinentes relevantes, incluyendo la integración de SMAPS en programas nacionales de Desarrollo Profesional?</p> <p>¿Qué evidencia debe recopilarse con el fin de determinar prácticas prometedoras para niños/as y sus cuidadores/as, en los distintos niveles de la pirámide de SMAPS? ¿Cómo pueden ambos sectores usar la evidencia para orientar las prácticas y las políticas?</p>	

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Están los servicios mapeados y los miembros de la comunidad, incluidos los docentes y otros líderes comunitarios, orientados hacia ellos?</p> <p>¿Existen obstáculos continuos para el acceso a servicios, tanto especializados como no especializados, que los equipos pueden abordar en conjunto?</p> <p>¿Qué planes, procesos y capacidades existen para movilizar a docentes u otras personas para apoyar las actividades de APS en comunidades, durante la interrupción de la educación?</p> <p>¿De qué planes se dispone para garantizar que los programas de APS en programas de protección de la niñez basados en centros creen un puente hacia intervenciones basadas en las escuelas?</p>	<p>La Alianza: número de servicios de apoyo disponibles en la comunidad, que apoyan de forma explícita la SMAPS</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Se incorporan las necesidades de SMAPS de los docentes y otro personal educativo en Planes de desarrollo profesional integrales?</p> <p>¿Se dispone de sistemas de apoyo escolares para que los docentes continúen recibiendo apoyo para su desarrollo profesional (ejemplo, los Círculos de aprendizaje de docentes brindan apoyo entre iguales y proporcionan oportunidades para discutir desafíos)?</p> <p>¿Tienen acceso los docentes a un apoyo psicosocial básico? Esta es «una respuesta básica, humana y de apoyo ante el sufrimiento, así como un punto de acceso para los servicios de asistencia y las referencias posteriores» (PSM SMAPS, 2021)</p> <p>¿Se incorporan con facilidad las intervenciones SMAPS en las rutinas diarias? Por ejemplo, ¿se incorpora el ASE en las lecciones diarias y se refuerza, mediante rutinas, en las aulas?</p> <p>¿Cómo contribuyen ambos sectores al apoyo y la evaluación continua de los programas de SMAPS escolares?</p> <p>¿Qué evidencias pueden recopilarse a través de la programación integrada para comprender la causalidad o la correlación entre la provisión de una programación de calidad de APS/ASE y la mejora de los resultados del aprendizaje?</p>	<p>INEE 2.3: porcentaje de espacios de aprendizaje específicos con actividades de apoyo psicosocial (APS) para niños/as que cumplen con al menos tres de los cuatro atributos siguientes: a) estructurados, b) orientados a la consecución de objetivos, c) basados en evidencias, d) dirigidos a diversos subgrupos de niños/as vulnerables y adaptados para ellos/as</p> <p>CPMS 10.2.2: Porcentaje de niños/as con una necesidad identificada de servicios de salud mental especializada, quienes son referenciados/as al porcentaje de niños/as que sienten</p> <p>Alianza: porcentaje de niños/as con que se sienten motivados y optimistas con respecto a la escuela u oportunidades futuras de servicios apropiados</p> <p>CPMS 2.2.6: Cantidad y porcentaje del personal que participa en una o más actividades a nivel de organismo, las cuales promueven el bienestar del personal cada trimestre.</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Se proporciona SMAPS a las personas proveedoras de cuidados para que atiendan a sus propias necesidades?</p> <p>¿Se proporciona SMAPS a las personas proveedoras de cuidados para atender a las necesidades de los/as niños/as?</p> <p>¿Cómo se vinculan las intervenciones SMAPS familiares con las intervenciones SMAPS escolares, o cómo las complementan?</p>	

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
Niño/a	<p>¿Cómo perciben y expresan los niños y las niñas su sentimiento de bienestar?</p> <p>¿Hay establecidos grupos de apoyo entre iguales? ¿Pueden todos los niños y las niñas participar de forma activa y a gusto?</p>	<p>La Alianza: porcentaje de niños/as y sus cuidadores/as que informan sobre una mejora en su salud mental y bienestar psicosocial, tras la finalización del programa.</p> <p>La Alianza: Porcentaje de niños/as que afirma contar con un/a cuidador/a presente, en quien pueden confiar</p> <p>CPMS 10.2.1: Porcentaje de niños/as que informa sobre un sentimiento de empoderamiento e independencia</p> <p>La Alianza: Porcentaje de niños/as con una motivación u optimismo con respecto a la escuela u oportunidades futuras</p> <p>La Alianza: Porcentaje de niños/as que informan sobre un sentimiento de pertenencia a la escuela</p> <p>La Alianza: Porcentaje de niños/as que afirma que sus compañeros/as son amables y comprensivos/as.</p>

## Recursos

TÍTULO	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMA(S)
Paquete de servicios mínimos de SMAPS		OMS, UNICEF	2022	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">Español</a> , <a href="#">Ucraniano</a>
Caja de herramientas de SMAPS y EeE		Comunidad de Práctica de SMAPS y EeE	2021	<a href="#">Inglés</a> , con recursos en múltiples idiomas
Módulo de capacitación de APS-ASE de la INEE		INEE	2020	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">portugués</a> , <a href="#">español</a>
Caja de herramientas de APS-ASE		INEE y Harvard EASEL Lab	2022	<a href="#">Inglés</a>
Marco Operativo Global Multisectorial		UNICEF	2021	<a href="#">Inglés</a>
Caja de herramientas de los espacios seguros de curación y aprendizaje (SHLS)	Secciones sobre el establecimiento de SHSL, la promoción del aprendizaje socio-emocional (incluyendo actividades y juegos) y las habilidades parentales	Comité Internacional de Rescate	2016	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">griego</a>
Afrontar los Cambios: Aprendizaje socio-emocional a través del juego	Fundamentos del aprendizaje a través del juego; importancia de SMAPS y ASE en las crisis; bienestar de la persona adulta; conocimiento y actividades de ASE sensibles a la edad; afrontamiento de cambios y transiciones	Fundación LEGO	2022	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">ucraniano</a>
Oportunidades de juego para el bienestar y recursos educativos (P.O.W.E.R. ; por sus siglas en inglés)	Las directrices para facilitadores/as (de apoyo psicosocial) están marcadas con un asterisco (*)	Right to Play	2022	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a>

## 4.4 Violencia de género relacionada con la escuela (SRGBV)

La violencia de género relacionada con la escuela (SRGBV, por sus siglas en inglés) afecta a millones de niños, niñas, familias y comunidades. Esta se define como actos o amenazas de violencia física, emocional y sexual que ocurren dentro de las escuelas o en sus cercanías. Tanto las normas de género como las dinámicas de poder desiguales son las que perpetran este tipo de violencia. Ejemplos de SRGBV son: el hostigamiento escolar, el castigo corporal, el acoso verbal o sexual, el contacto físico no consentido, la coacción sexual, el sexo por calificaciones, el asalto y la violación. Tanto estudiantes hombres como mujeres y de género diverso así como los y las docentes, pueden ser víctimas o perpetradores/as. La prevención y la respuesta a la violencia sexual y por motivos de género requieren un enfoque holístico que aborde los impulsores y las causas fundamentales de la violencia, tanto en la escuela como en la comunidad.

Las causas principales y los factores que potencian la SRGBV son similares a otras formas de violencia de género (VSBG). Se basan en normas sociales y expectativas de género perjudiciales, en factores estructurales y contextuales más amplios, y en marcos institucionales, leyes y políticas discriminatorias o inexistentes sobre la violencia en las escuelas y sus alrededores. Las mujeres, niñas y personas de orientación sexual, identidad y expresión de género diversas (SOGIE, por sus siglas en inglés), en particular aquellas con discapacidades, corren un mayor riesgo de SRGBV. Los riesgos y necesidades específicos de los estudiantes, el personal educativo y los miembros de la comunidad pertenecientes a estos grupos vulnerables deben abordarse explícitamente en todos los aspectos de MEAL, la programación y la abogacía. Asimismo, es vital un entorno protector que mitigue y prevenga la SRGBV, incluyendo una educación, instalaciones y políticas sensibles al género. Del mismo modo, son esenciales las políticas de protección, los sistemas y el fortalecimiento de las capacidades del personal educativo y de los trabajadores sociales para prevenir y responder a los incidentes y los patrones. En vista de que ambos sectores apoyan, de forma colectiva, el cambio social en relación con la SRGBV y la VSBG, es importante que los patrones de violencia y poder se comprendan y aborden, por medio de planes de respuesta progresivos. Como mínimo, debiese priorizarse la recolección de datos respecto a la prevalencia de la SRGBV y los factores que la incitan, los cuales deben desglosarse según género y edad. Los trabajadores de servicios sociales desempeñan un papel especial en el establecimiento de conexiones entre los entornos de aprendizaje y las comunidades.

El Enfoque escolar integral para prevenir la violencia de género en la escuela: Normas mínimas y marco de monitoreo de UNGEI incorpora la elaboración y el fortalecimiento de procedimientos y políticas escolares, la formación y el fortalecimiento de capacidades del personal educativo y el liderazgo escolar. Adicionalmente, este busca establecer una colaboración entre las escuelas, las familias y la comunidad, a fin de crear entornos de aprendizaje seguros y sensibles al género. Estos elementos abordan los factores impulsores de la SRGBV de manera superpuesta y holística, incluida la normalización de la violencia contra los niños y las niñas a través de normas sociales que justifican la violencia, la desigualdad y la discriminación (UNGEI, 2019). El monitoreo del

progreso de un enfoque escolar integral requiere de un marco meticuloso y exhaustivo capaz de detectar cambios en múltiples niveles. (UNESCO, UNGEI 2016)

Las colaboraciones para la protección entre entornos de aprendizaje, comunidades y familias se basan en sistemas robustos y servicios especializados que son proporcionados a través de una programación conjunta, colaborativa e integral, a fin de prevenir la SRGBV y la VSBG. Los siguientes corresponden a ejemplos en los que existen oportunidades para apoyar las intervenciones integrales:

- La identificación de riesgos dentro del contexto comunitario, escolar y familiar, junto con la garantía de mecanismos de referencia, que cubran cada contexto.
- El cambio de normas culturales y sociales perjudiciales, mediante intervenciones de educación y divulgación explícitas.
- Crear una “red” cohesionada y de refuerzo mutuo de intervenciones entre escuelas y comunidades que estén respaldadas por políticas de apoyo y receptivas.
- La prestación de apoyo a sistemas centrados en la niñez y el fortalecimiento de capacidades, con el fin de que todas las partes interesadas se centren en las necesidades y vulnerabilidades de los niños y las niñas y las sensibilidades para con ellos/as. Reforzar el interés superior del menor en todas las instancias.

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Disponen los ministerios de educación, asuntos sociales y justicia de políticas cohesivas y comprensivas para prevenir la SRGBV y responder a esta, incluyendo políticas disciplinarias contra acosadores/as?</p> <p>¿Incluyen las sesiones de formación antes del servicio y los planes de estudio, expectativas de mecanismos de referencia y orientaciones hacia estos para identificar e informar con seguridad la violencia de género (GBV) y la violencia de género relacionada con la escuela (SRGBV)?</p> <p>¿Se efectuó un análisis de género dentro de los últimos 6 a 12 meses con el fin de identificar normas y prácticas que facilitan la SRGBV (ejemplo, discriminación de género)?</p> <p>¿Se incorporan los resultados a los planes de cambio de comportamiento inmediatos y a más largo plazo en materia de protección de la niñez, educación y otros sectores dirigidos a las mismas comunidades?</p> <p>¿Se dispone de un Sistema para la Gestión de la Información sobre Violencia de Género (GBVIMS, por sus siglas en inglés)? ¿Es eficaz y está conectada a través de los ministerios competentes?</p> <p>¿Se desglosan todos los datos recopilados sobre educación y protección de la niñez según sexo, edad, discapacidad y estado de desplazamiento?</p>	<p>CPMS 9.2.1: Porcentaje de ubicaciones objetivo en las que actualmente funcionan servicios de respuesta sensibles al género, la edad, las discapacidades y la cultura para niños/as sobrevivientes.</p> <p>UNGEI: Número de centros de formación de docentes que incluyen planes de estudio y formación sobre la SRGBV y la disciplina positiva.</p> <p>UNGEI: Proporción de docentes y miembros de sindicatos (hombres/mujeres) que han recibido una capacitación sobre SRGBV previa al servicio o durante el mismo.</p> <p>INEE Género: cantidad y porcentaje de partes interesadas (hombres/mujeres) capacitadas para implementar mecanismos de alerta y respuesta temprana, con el fin de prevenir ataques contra la educación basados en el género y responder a éstos</p> <p>INEE Género: cantidad informada de ataques contra la educación basados en el género</p>



NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Cuáles son las normas sociales subyacentes en esta comunidad que contribuyen a la VSBG o la posibilitan? ¿Se contemplan las mismas en intervenciones relevantes a nivel comunitario?</p> <p>¿Participan activamente los hombres y niños en la mitigación del riesgo de SRGBV y en la prestación de apoyo para los/as sobrevivientes? ¿Están comprometidos con estas actividades? ¿En qué grado están involucrados los hombres y niños en la concientización sobre SRGBV y en la programación para el desarrollo de capacidades sobre SRGBV?</p> <p>¿Participan activamente los/as líderes de la comunidad, incluyendo líderes religiosos y defensores/as de los derechos de la mujer, en la programación de VSBG?</p> <p>¿Cómo colaboran los grupos y las intervenciones comunitarias, incluyendo los organismos policiales locales, judiciales y de bienestar infantil, con las escuelas para prevenir la SRGBV y responder a ésta?</p>	<p>OCHA: porcentaje de comunidades encuestadas que afirma la existencia de un riesgo de violencia física o sexual</p> <p>UNGEI: evaluación de género efectuada sobre los factores locales que incitan a SRGBV</p> <p>UNGEI: cantidad y porcentaje de sesiones de divulgación y diálogo en la comunidad sobre SRGBV que incluyen a mujeres y niñas o se centran en ellas o que están facilitadas por mujeres y niñas</p> <p>UNGEI: cantidad y porcentaje de sesiones comunitarias de divulgación o desarrollo de capacidades sobre SRGBV que se centran en específico en hombres y niños y proporcionan orientación sobre la SRGBV</p> <p>INEE Género: porcentaje de mujeres y niñas que sienten que la programación VSBG aborda sus preocupaciones relativas al género</p> <p>UNGEI: porcentaje de padres (hombres/mujeres) y líderes de la comunidad (hombres/mujeres) miembros de comités de gestión escolar, que comprenden las principales formas de SRGBV.</p> <p>UNGEI: cantidad de organizaciones locales (sociedad civil, sector privado, sistemas policiales y de justicia, organizaciones comunitarias), que se han asociado con escuelas para implementar un enfoque escolar integral para la prevención.</p> <p>CPMS 9.2.1: porcentaje de ubicaciones objetivo, en las que actualmente funcionan servicios de respuesta sensibles al género, la edad, las discapacidades y la cultura para niños/as sobrevivientes.</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Reciben los docentes y el personal educativo capacitación sobre servicios sensibles de género, identificación de niños/as en riesgo y apoyo a sobrevivientes de la SRGBV de manera apropiada y a través de mecanismos de referencia multisectoriales?</p> <p>¿Se sienten cómodos(as)/confiados(as) en su capacidad para identificar y responder a los problemas e incidentes de violencia sexual y de género?</p> <p>¿Protege la dirección de la escuela a todos los/as niños/as y al personal?</p> <p>¿Enseñan las escuelas a los niños y las niñas sobre el consentimiento y la autonomía corporal?</p> <p>¿Hasta qué punto se sienten seguros/as los niños(as)/jóvenes hablando de estos temas y utilizándolos en la escuela y en casa?</p> <p>¿Se sienten seguros/as los/as niños/as y los/as educadores/as al hablar con los docentes y el personal escolar sobre las inquietudes de SRGBV? ¿Cuán receptivos son los docentes y el personal educativo para notificar algún caso de SRGBV?</p>	<p>UNGEI - Proporción del equipo de dirección escolar (hombres/mujeres) a cargo de establecer las normas de toda la escuela.</p> <p>UNGEI - Porcentaje de escuelas que han desarrollado y puesto en práctica un código de conducta con referencia a la SRGBV.</p> <p>UNGEI - Proporción del presupuesto destinado a la implementación de un código de conducta, a nivel escolar.</p> <p>UNGEI - Proporción de padres (hombres/mujeres), docentes y personal de apoyo (hombres/mujeres) y estudiantes (hombres/mujeres), que participaron en el proceso de toma de decisiones para el desarrollo del código de conducta.</p> <p>UNGEI - Porcentaje de docentes (hombres/mujeres) que utilizan enfoques participativos, sensibles al género y metodologías de enseñanza de disciplina positiva.</p> <p>UNGEI - Porcentaje del personal nuevo (hombres/mujeres) que ha recibido capacitación sobre SRGBV, enfoques participativos y sensibles al género y metodologías de enseñanza de disciplina positiva.</p> <p>UNGEI - Proporción de escuelas que utilizan planes de estudio sobre igualdad de género, derechos del niño y SRGBV para los estudiantes.</p> <p>UNGEI - Porcentaje de escuelas con espacios seguros o clubes escolares (masculinos/femeninos), que brinden espacios para el diálogo sobre género y violencia</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Son las escuelas flexibles y alientan a los niños, las niñas y los docentes afectados por la SRGBV a participar en el aprendizaje y en la enseñanza?</p> <p>¿Las estructuras escolares promueven el liderazgo femenino y apoyan a los docentes que sufren violencia?</p> <p>¿Se promueven las relaciones sanas y la sensibilización y la actitud de los estudiantes en relación con las normas de género y la SRGBV?</p>	<p>UNGEI - Porcentaje del personal (hombres/mujeres) que sabe cómo responder a incidentes de SRGBV y comprenden sus funciones y responsabilidades, en los procedimientos de notificación/denuncia</p> <p>UNGEI - Proporción de escuelas donde las mujeres ocupan al menos la mitad de los cargos directivos.</p> <p>UNGEI - Número de incidentes de SRGBV reportados formalmente a las instituciones educativas.</p> <p>INEE Género - Número y porcentaje de casos, notificados por seguimiento, a través de mecanismos de referencia.</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Los cuidadores están capacitados y comprometidos en identificar signos de SRGBV/ niños(as) en riesgo, apoyar a los sobrevivientes adecuadamente y utilizar mecanismos de referencia?</p> <p>¿Conocen los cuidadores los servicios disponibles para víctimas de VSBG? ¿Se sienten seguros para utilizarlos?</p> <p>¿Cómo entienden y apoyan los padres/madres o cuidadores la autonomía /integridad del cuerpo y el consentimiento de los niños y las niñas?</p> <p>¿Qué sistemas existen para dar respuesta a las inquietudes o la violencia en las familias?</p> <p>¿Usan los padres/madres técnicas de crianza y disciplina positivas?</p>	<p>CPMS 9.2.2 - Porcentaje de menores y/o sus cuidadores que han recibido respuesta por VSBG y manifiestan satisfacción con el servicio prestado.</p> <p>INEE Género - Porcentaje de cuidadores que han recibido capacitación sobre VSBG y el uso de mecanismos de referencia apropiados.</p> <p>INEE Género - Proporción de cuidadores que informan sentirse cómodos/seguros, usando mecanismos de referencia</p> <p>INEE Género - Porcentaje de cuidadores que han recibido capacitación sobre crianza/disciplina positiva</p> <p>INEE Género - Porcentaje de niños y niñas que informan haber experimentado un cambio en los métodos de crianza o reducción de la violencia en el hogar</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
Niño/a	<p>¿Comprenden los niños, niñas y jóvenes su derecho a la integridad corporal?</p> <p>¿Entienden el consentimiento y su derecho a no aceptar contacto o atención inapropiados? ¿Se sienten cómodos(as)/seguros(as) expresando estos derechos a adultos o a otros niños/as y jóvenes?</p> <p>¿ Saben los niños, niñas y jóvenes a quién pueden acudir si tienen inquietudes o para notificar incidentes?</p>	<p>CPMS 9.2.2 - Porcentaje de menores y/o sus cuidadores que han recibido respuesta por VSBG y manifiestan satisfacción con el servicio prestado.</p> <p>UNGEI - Porcentaje de estudiantes (hombres/mujeres) que pueden identificar los signos de relaciones íntimas saludables y no saludables.</p> <p>UNGEI - Porcentaje de estudiantes que declaran haber disminuido el uso del castigo corporal (en los últimos 12 meses).</p> <p>UNGEI - Porcentaje de estudiantes (hombres/mujeres) que declaran sentirse seguros y protegidos (definido como libres de todas las formas de SRGBV) en la escuela y en el camino de ida y de regreso a ella.</p> <p>UNGEI - Porcentaje de estudiantes (hombres/mujeres) que declaran sentirse seguros al utilizar las instalaciones WASH en la escuela o en el internado</p> <p>UNGEI - Porcentaje de estudiantes (hombres/mujeres) que conocen el código de conducta y tienen una clara comprensión de la SRVBG.</p>

## Recursos

TÍTULO	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMA(S)
Un enfoque escolar integral para prevenir la violencia de género en la escuela	Normas mínimas y marco de monitoreo	UNGEI	2019	<a href="#">Inglés</a>
Orientaciones generales para abordar la violencia de género en la escuela	Sección 2: Acción práctica para respuestas holísticas a la SRGBV	UNGEI, UNESCO	2016	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">chino</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a>
Violencia de género en la escuela	Poner fin a la SRGBV: Serie de resúmenes temáticos	UNGEI	2021	<a href="#">Inglés</a>
Hub de conocimientos sobre la violencia de género en la escuela		UNGEI	Updated regularly	<a href="#">Inglés</a> , con recursos en varios idiomas
Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico	Secciones 3 y 4	UNESCO	2012	<a href="#">Inglés</a> , <a href="#">chino</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">italiano</a> , <a href="#">coreano</a> , <a href="#">polaco</a> , <a href="#">portugués</a> , <a href="#">ruso</a> , <a href="#">español</a>
Directrices para la salvaguarda de la infancia que tenga en cuenta la discapacidad - SEAH		Able Child Africa, Save the Children	2021	<a href="#">Inglés</a>

## 5. Apoyar el bienestar de cuidadores, docentes y equipos de protección de la niñez

El apoyo integral a quienes trabajan más estrechamente con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes es una parte esencial de cualquier intervención y debe ser prioritario. Esto incluye el apoyo directo, así como el fortalecimiento de los sistemas de apoyo que reconocen el papel y el valor de todas y todos los cuidadores.

*Los padres/madres y otros/as cuidadores/as son la primera línea de apoyo durante las crisis. Su salud y bienestar son esenciales para garantizar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes reciban el cuidado y la protección adecuados y las mismas oportunidades de aprendizaje.*

*Los equipos de protección de la niñez y de educación (incluidos los docentes, otro personal de educación, el personal de protección de la niñez y otros asistentes sociales) que trabajan estrechamente con los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, necesitan tener acceso a los programas de salud mental y apoyo psicosocial, así como recibirlos. Además, los componentes esenciales de la salud mental incluyen la habilitación de entornos de trabajo que mejoren la voz, la agencia y el liderazgo del personal de educación y protección de la niñez que trabaja más estrechamente con los niños, las niñas, los jóvenes y sus cuidadores.<sup>14</sup>*

<sup>14</sup> Adaptado de la [Nota de orientación para el bienestar del docente en situaciones de emergencia](#) de la INEE

Los sistemas de apoyo, incluido el desarrollo profesional receptivo, de aquellos que trabajan más cerca de los niños y las niñas, y sus familias, constituyen un tercer nivel de apoyo. “Los docentes en entornos de crisis necesitan una compleja variedad de competencias para lograr enseñar bien.” No sólo deben estar capacitados en contenidos como la alfabetización, la aritmética y las asignaturas, sino que la crisis puede plantear riesgos de protección que requieren nuevos conocimientos y habilidades. Por ejemplo, la enseñanza de la concienciación sobre las minas, la violencia sexual y de género o las pedagogías inclusivas para responder a los desplazamientos, el aumento de las discapacidades y la consolidación de la paz. A menudo se espera que el personal educativo asuma importantes responsabilidades adicionales para comprender, identificar y responder a los riesgos y factores de protección dentro de sus aulas y escuelas. A menudo se espera que el personal de protección de la niñez y los trabajadores sociales asuman responsabilidades adicionales en cuanto al número de casos y a la gama de problemas de protección que experimentan los/as niños/as, sus familias y las comunidades. Los programas de desarrollo profesional deben surgir de la colaboración entre los sectores para garantizar un apoyo coherente y eficaz en todos los niveles socio-ecológicos. **Los riesgos adicionales que se plantean al personal de educación y protección de la niñez deben ser comprendidos y formar parte del desarrollo profesional y las medidas de seguridad y protección dentro de las escuelas y comunidades.**

## 5.1 Cuidadores/as

### Resumen

Las situaciones de crisis ponen a las y los cuidadores bajo presión mental y psicosocial, lo que puede impedirles proporcionar el cuidado, la estabilidad y la protección que sus hijos e hijas necesitan. El fortalecimiento de la familia y el apoyo a los padres/madres son componentes fundamentales en la protección social colectiva de la niñez durante las crisis.

### Cuidando al cuidador

Una parte esencial del fortalecimiento familiar es apoyar el bienestar de los cuidadores. Durante las crisis, los cuidadores se enfrentan a inmensas presiones: pérdida de medios de subsistencia, desplazamiento, pérdida de la red de apoyo y de seres queridos, peligros inminentes para las familias. Ambos sectores tienen la responsabilidad de comprender cómo las crisis afectan a los mismos y responder con intervenciones que apoyen su bienestar.

## Proporcionar apoyo a los padres/madres y cuidadores

Los cuidadores son la primera línea de protección de los niños y las niñas, y sus primeros docentes. El cuidado sólido y receptivo beneficia la protección, el bienestar y el desarrollo saludable de los niños y las niñas, incluida la capacidad de participar y tener éxito en las oportunidades de aprendizaje.

Ayudar a los cuidadores a comprender la importancia de la disciplina positiva y no violenta en el desarrollo infantil y de la comunicación cercana y efectiva entre padres/madres e hijos/as reduce las prácticas de crianza severas, crea interacciones positivas entre padres/madres e hijos/as y ayuda a estrechar el vínculo entre los padres, madres u otros cuidadores y los/as niños/as. Todos estos son factores que ayudan a prevenir la violencia contra los niños y las niñas y favorece el aprendizaje y el desarrollo de los mismos. El apoyo a las familias, los padres, las madres y los cuidadores para aprender una crianza positiva y receptiva puede evitar la separación de los niños y las niñas de sus familias, el riesgo de maltrato infantil en el hogar, presenciar la violencia de la pareja contra las madres o madrastras y el comportamiento violento de los/as niños/as y adolescentes<sup>15</sup>. Proporcionar programas de apoyo a los cuidadores para crear relaciones positivas entre padres/madres e hijos/as, mejorar la educación de los menores y reducir las prácticas de crianza severas beneficia tanto a los niños y las niñas como a sus familias.

Trabajar con las instituciones educativas en facilitar a los cuidadores la comprensión y los recursos necesarios para el aprendizaje de sus hijos e hijas, tanto en el aula como en el hogar, tendrá un impacto significativo en su desarrollo cognitivo, bienestar social y emocional y resultados académicos. La creación de conexiones entre la protección de la niñez y los programas educativos ofrece oportunidades para proporcionar un apoyo completo al menor, y mejor apoyo a los/as niños/as y a sus cuidadores en riesgo, incluidas las familias en riesgo de violencia. Estas intervenciones generalmente incluyen programas de crianza positiva basados en el currículo, capacitación en protección y salvaguarda infantil, educación preescolar, divulgación y movilización de la educación, y servicios de SMAPS para los cuidadores.

Es esencial que los dos sectores apoyen el fortalecimiento de las políticas pertinentes y los servicios a nivel nacional y comunitario que respaldan el fortalecimiento de la familia y el apoyo a los cuidadores como un componente central de cualquier respuesta.

*Consulte Participación comunitaria para obtener más recursos sobre cómo involucrar a los cuidadores en la evaluación, el diseño y el apoyo de programas integrados para la niñez.*

---

15 INSPIRE



NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Existen leyes que prohíben el castigo violento de los/as niños/as por parte de los padres/madres, docentes u otros cuidadores? ¿Se hacen cumplir a través de leyes y prácticas a nivel nacional y comunitario?</p> <p>¿Existen leyes contra la violencia doméstica? ¿Son sensibles al género, reflejan los derechos de las mujeres y los/as niños/as, y se aplican?</p> <p>¿Promueven y apoyan las intervenciones nacionales de cuidado alternativo, incluido el acogimiento familiar, el fortalecimiento de la familia y la reunificación cuando ello redunde en el interés superior del menor?</p> <p>¿Existen leyes y servicios nacionales que apoyen y fortalezcan a las familias junto con la legislación e intervenciones que controlan las normas y prácticas sociales nocivas?</p>	<p>UNICEF 3.1 - Leyes que protegen a la niñez del castigo físico (castigo violento) Existencia de legislación que prohíba todas las formas de castigo físico de los niños y las niñas, en diferentes contextos (hogares, escuelas, centros de cuidados alternativos y guarderías, instituciones penitenciarias/lugares de detención, y como sentencia por un delito)</p>
<b>Comunidad</b>	<p>¿Cómo se entienden y se adaptan las necesidades de los cuidadores dentro y entre los dos sectores? ¿Existen servicios que apoyen a los cuidadores en riesgo o a los cuidadores de niños/as con necesidades específicas (por ejemplo, niños/as con discapacidades)?</p> <p>¿Existen grupos sociales, grupos de apoyo entre pares y grupos de autoayuda que brinden apoyo específico a los cuidadores? ¿Acogen a todos los cuidadores?</p>	

**NIVELES  
SOCIO-ECOLÓGICOS**

**PREGUNTAS ORIENTADORAS**

**INDICADORES**

¿Cómo entienden y contribuyen las diversas partes interesadas a las prácticas de crianza positiva a través de servicios e intervenciones multisectoriales? ¿Los servicios y las intervenciones disminuyen directamente los riesgos de protección, fortalecen los factores de protección y apoyan la salud y el bienestar de los cuidadores y las familias, incluidos la salud mental, el bienestar psicosocial y las habilidades de crianza de los cuidadores, entre otros?

¿Existen mecanismos efectivos para identificar a los cuidadores y familias en riesgo y derivarlos a los servicios multisectoriales apropiados, incluida la gestión de casos?

¿Se previene la violencia en la pareja y/o se responde a ella mediante un conjunto de intervenciones cohesionado y coordinado?

¿Cómo apoyan las redes o comités comunitarios la comprensión de los cuidadores de los riesgos y factores de protección, incluidos los mensajes de salvaguarda, los mecanismos de referencia, la matrícula y la retención en los programas educativos?

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Cómo perciben los docentes y la dirección escolar el papel y la responsabilidad de los cuidadores para apoyar la participación y el éxito en el aprendizaje?</p> <p>¿Cómo se apoya a los cuidadores como participantes en el aprendizaje de los niños y las niñas? ¿Qué apoyo adicional se le brinda a los cuidadores más marginados?</p> <p>¿Qué apoyo se brinda para garantizar que los cuidadores sean capaces de favorecer el aprendizaje en el hogar, independientemente de su propia formación educativa?</p> <p>¿Incluyen las escuelas componentes de educación para padres/madres para mejorar el apoyo continuo y positivo a los niños y las niñas mediante el fortalecimiento de las prácticas de crianza?</p>	<p>INEE 1.1: Porcentaje de padres/madres/apoderados que participan activamente en la concepción e implementación de la educación en situaciones de emergencia</p> <p>INEE 1.2: Porcentaje de padres/madres/apoderados satisfechos con la calidad y pertinencia de la respuesta al final del proyecto</p> <p>INEE 1.3: Se realiza un análisis de la oportunidad para utilizar los recursos locales y se actúa en consecuencia</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Hay servicios de bienestar y salud mental disponibles para los cuidadores, específicamente aquellos que están en riesgo, para apoyarlos en el cuidado de sí mismos y de sus hijos/as? ¿Acuden regularmente a ellos los cuidadores identificados como necesitados de apoyo?</p> <p>¿Los cuidadores sienten que son socios valiosos para identificar y responder a los riesgos de protección de la niñez en la comunidad, la escuela y el hogar?</p> <p>¿Los cuidadores se sienten seguros de sus conocimientos y habilidades para participar como socios con servicios basados en la comunidad, escuelas y sistemas de administración de casos?</p>	<p>CPMS 16.2.1 - Porcentaje de cuidadores objetivo que informan de un mayor conocimiento de los comportamientos de cuidado y protección hacia los niños y las niñas bajo su cuidado, después de su participación en un programa de fortalecimiento familiar.</p> <p>CPMS 16 - Se fortalecen los entornos familiares y de cuidado para promover el desarrollo saludable de los niños y las niñas [incluido el desarrollo cognitivo] y para protegerlos del maltrato y otros efectos negativos de la adversidad.</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Familia</b>	<p>¿Los cuidadores en riesgo, incluidos los padres y las madres adolescentes y los hogares encabezados por niños/as, se sienten apoyados en los espacios de la comunidad, en el hogar y la escuela?</p> <p>¿Sienten los cuidadores que tienen orientación y apoyo adecuado para apoyar la crianza receptiva y la disciplina positiva, incluido un enfoque en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de sus hijos/as en el hogar?</p> <p>¿Tienen los cuidadores acceso a servicios adicionales proporcionados por otras partes interesadas del sector que afectan a su bienestar y mitigan los riesgos de protección para ellos y sus hijos/as?</p>	<p>UNICEF 4.1 - Acuerdo con la necesidad de castigo físico para la crianza de los/as hijos/as. <i>Porcentaje de mujeres y hombres adultos o adolescentes que están de acuerdo en que el castigo físico hacia niños/as es necesario para la crianza de los/as hijos/as</i></p>
<b>Niño/a</b>	<p>¿Cómo se ven afectados los niños y las niñas por el bienestar de los cuidadores?</p> <p>¿Confían los niños y las niñas en que sus cuidadores entienden sus experiencias y emociones y son capaces de apoyar su seguridad y bienestar?</p> <p>¿Los hijos y las hijas de sobrevivientes y víctimas de violencia en la pareja reciben servicios y apoyo continuo en el hogar, la escuela y dentro de la comunidad?</p>	<p>UNICEF 1.1 - Disciplina violenta por parte de los cuidadores, último mes (Indicador ODS 16.2.1) <i>Porcentaje de niñas y niños de 1 a 17 años que sufrieron algún castigo físico y/o agresión psicológica por parte de los cuidadores en el último mes, por sexo y edad</i></p> <p>UNICEF 1.10 - Exposición de los niños y las niñas a hogares afectados por violencia física de la pareja contra la mujer. <i>Porcentaje de adolescentes y adultos jóvenes de 13 a 24 años que informan que su padre o padrastro alguna vez pegó o golpeó a su madre o madrastra durante la infancia de los encuestados, por sexo y edad del encuestado</i></p> <p>UNICEF 6.2 - Compromiso y crianza de los cuidadores en la primera infancia <i>Porcentaje de niñas y niños de 36 a 59 meses de edad con los que un miembro adulto del hogar participó en cuatro o más actividades para promover el aprendizaje y la preparación escolar en los últimos tres días</i></p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
Niño/a		<p>UNICEF 6.3 - Comprensión de los problemas de los adolescentes por parte de los padres, madres y tutores, último mes. Porcentaje de adolescentes de ambos sexos de 13 a 17 años que afirman que sus padres, madres o tutores comprendieron sus problemas y preocupaciones la mayoría de las veces o siempre durante los últimos 30 días, por sexo y edad.</p> <p>La Alianza - Porcentaje de menores que informan que un/a cuidador/a los cuida cuando los tiempos son difíciles.</p> <p>La Alianza - Porcentaje de menores que dicen que tienen un/a cuidador/a presente en quien pueden confiar.</p> <p>La Alianza - Porcentaje de menores que declaran sentirse seguros en casa.</p> <p>La Alianza - Porcentaje de menores que declaran tener al menos un/a cuidador/a que los enseña, guía o asesora.</p>

## Recursos

TÍTULO	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMA(S)
Guía de datos imprescindibles: Cómo establecer límites y construir relaciones positivas		NSPCC	2016	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">galés</a>
INSPIRE: Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas	Apoyo a padres, madres y cuidadores/as Educación y habilidades para la vida	OMS	2016	<a href="#">13 idiomas</a>
Cuidar a la persona que cuida		UNICEF	2019	<a href="#">Inglés</a>

TÍTULO	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMA(S)
Construyendo un futuro más seguro y esperanzador para los niños y las niñas: 5 módulos de habilidades parentales para cuidadores de niños y niñas que trabajan		Comité Internacional de Rescate	2017	<a href="#">Inglés</a>
Las familias hacen la diferencia, Plan de estudios para la crianza de IRC	Plan de estudios común 0-11 Plan de estudios 0-5 Plan de estudios de 6 a 11 años Plan de estudios de 12 a 17 años	Comité Internacional de Rescate	2020	<a href="#">Árabe, darí, inglés, francés, alemán, pastún, ruso, español</a>
Primeros auxilios psicológicos para padres y madres que necesitan apoyo		Save the Children	2014	<a href="#">Inglés</a>
COVID-19: Proteger a los niños y las niñas de la violencia, el abuso y el abandono en el hogar		La Alianza, End Violence Against Children, UNICEF, OMS	2020	<a href="#">Inglés</a>
Cierre de escuelas por COVID-19 : Apoyando el bienestar y el aprendizaje infantil		Save the Children, Grupo colaborativo SMAPS	2020	<a href="#">Árabe, inglés, francés, español, suajili</a>
<a href="#">Podcast "Estamos juntos en esto".</a>		Amal Alliance	2020	<a href="#">Árabe, inglés, francés, español</a>
Sesiones de protección de la niñez para cuidadores y padres/madres: Kit de formación		Save the Children, Terre des Hommes, ACNUR, UNICEF,	2013	<a href="#">Árabe, inglés</a>

## 5.2 Desarrollo profesional y apoyo técnico

El desarrollo profesional de los trabajadores de la educación y los servicios sociales es responsabilidad del gobierno. Se debe hacer todo lo posible para apoyar los sistemas existentes, ampliando y profundizando las capacidades de las estructuras de desarrollo profesional establecidas, para garantizar que quienes trabajan más estrechamente con los/as niños/as y sus familias tengan los conocimientos, las habilidades y la confianza necesarios para promover el bienestar y el desarrollo de la salud de los niños y las niñas. Las crisis pueden sobrecargar las capacidades y dictar la necesidad de apoyo adicional para los docentes, los trabajadores de los servicios sociales y sus estructuras de apoyo.

La programación integrada requiere el apoyo de toda una serie de personas que trabajan dentro y fuera de los entornos de aprendizaje, así como de quienes están a caballo entre ambos entornos o trabajan en ellos. Para que los sistemas de desarrollo profesional y el apoyo sobre el terreno estén bien contruidos es necesario comprender a los adultos que apoyan a los/as niños/as (docentes, gestores de casos, trabajadores sociales, etc.), así como las necesidades de los/as niños/as y las familias a las que apoyan. El desarrollo profesional debe basarse en un mapa de capacidades contrastado con las expectativas y las necesidades.

### **Apoyar políticas y sistemas inclusivos y receptivos**

La aplicación de una perspectiva sensible a las crisis en el desarrollo de políticas nacionales de docentes es esencial para garantizar que los mismos puedan actuar como actores críticos de apoyo y protección y para garantizar que la educación inclusiva y de calidad continúe, incluso durante las crisis. Esto implica trabajar para anticipar y abordar los retos que plantean la contratación y la remuneración, el despliegue, la retención, la formación, garantizar la seguridad laboral y unas condiciones de trabajo seguras, dar prioridad al bienestar de los docentes e identificar las acciones clave que pueden éstos emprender para hacer de las escuelas lugares de paz, seguridad y aprendizaje. Esta perspectiva requiere la inclusión de disposiciones clave para las dimensiones de la gestión docente necesarias para la prevención y mitigación de conflictos y desastres, así como para la recuperación de los mismos.

### **Expectativas y responsabilidades de los docentes, la administración de casos y demás personal de los servicios sociales**

Los docentes son actores clave en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Esto es especialmente importante en los contextos afectados por las crisis y los conflictos, en los que los obstáculos a la educación afectan de manera desproporcionada a las poblaciones marginadas y vulnerables y en los que la presión de la docencia se ve agravada por el estrés de vivir en entornos inestables e inseguros (Wolfe et al., 2015a, 2015b; Burns & Lawrie, 2015; Kirk & Winthrop, 2013). Es en estos entornos de escasez de recursos y grandes necesidades en los que se espera que los docentes proporcionen clases seguras e inclusivas que fomenten el crecimiento cognitivo, físico, psicológico y emocional, y el bienestar de sus estudiantes (Kirk & Winthrop, 2013; Burns & Lawrie, 2015).

Esas expectativas, de las comunidades, los sectores de educación y protección de la niñez, y los docentes, a menudo exceden las capacidades de los programas educativos sobrecargados y, a menudo, con pocos recursos. Es esencial que ambos sectores preparen a los docentes para asumir nuevas responsabilidades, así como reconocer y ayudar a crear límites para los docentes y el personal de los servicios sociales que los apoya.

### **Asegurar que las intervenciones de desarrollo profesional se prioricen dentro de las respuestas y se diseñen para abordar las necesidades inmediatas y futuras.**

Centrarse en las necesidades inmediatas de los docentes al tiempo que se apoyan los esfuerzos para reforzar los sistemas que proporcionan apoyo previo al servicio y sostenido durante el mismo. La colaboración entre los dos sectores requiere un análisis del contexto, los riesgos específicos de protección y los factores de protección para los estudiantes, sus familias, el cuadro de docentes y el personal de protección de la niñez, y una buena comprensión de los sistemas de desarrollo profesional de ambos sectores. El contenido puede incluir áreas que engloben primeros auxilios psicológicos, APS-ASE, enfoques sensibles al género y la discapacidad, disciplina positiva, métodos participativos para los niños y las niñas, principios y preocupaciones de protección de la niñez, comprensión de cómo identificar a los niños y las niñas que requieren servicios especializados, navegación efectiva por el sistema de referencia y temas específicos del contexto, como conciencia sobre minas, salud e higiene, etc.

Los sectores de la protección de la niñez y de la educación pueden garantizar que las intervenciones de desarrollo profesional 1) se centren en las necesidades cambiantes de los docentes y de los trabajadores de los servicios sociales (incluidos los voluntarios y los paraprofesionales), garantizando al mismo tiempo que las intervenciones contribuyan a una programación sostenible, 2) crear y/o promover la complementariedad y la coherencia entre las intervenciones de desarrollo profesional en ambos sectores para garantizar una mayor coherencia en el apoyo centrado en el/la niño/a y la familia, 3) ser equilibrados y realistas en cuanto a las funciones y responsabilidades de los trabajadores de primera línea que también pueden verse directamente afectados por la crisis, y 4) apoyar y defender que todos los trabajadores de la educación y la protección de la niñez sean compensados, reconocidos y certificados por sus esfuerzos.



**NIVELES  
SOCIO-ECOLÓGICOS****PREGUNTAS ORIENTADORAS****INDICADORES****Política**

¿Incluyen las políticas de certificación y las leyes laborales a los docentes refugiados y desplazados en los sistemas educativos nacionales, incluido el apoyo a la certificación transfronteriza, la equivalencia y el desarrollo profesional docente? ¿Existen adaptaciones similares para otros/as trabajadores/as sociales?

¿Las intervenciones de desarrollo profesional incluyen un equilibrio entre el contenido profesional y el bienestar?

¿Están claros los roles y responsabilidades de los puestos directivos, técnicos y de apoyo? ¿Reciben éstos apoyo con programas de capacitación sólidos y basados en competencias específicas de roles?

¿Se recopilan datos sobre los riesgos de protección y los factores de protección dentro del sistema educativo y las comunidades afectadas para informar el desarrollo de intervenciones integrales de desarrollo profesional (antes del servicio y en el servicio) para docentes, líderes escolares y personal de los servicios sociales?

¿Existen vías de referencia multisectoriales establecidas? ¿El personal de educación y protección de la niñez está capacitado sobre cómo identificar a los niños y las niñas que requieren servicios especializados y derivar de manera segura a los menores con necesidades de protección?

¿Existe una coordinación regular entre los sectores en términos de capacitación, apoyo sostenido y compensación?

¿Existen y se apoyan políticas y prácticas para reclutar y retener personal de educación y protección de la niñez de comunidades marginadas para trabajar con comunidades marginadas?

CPMS 2 - Los servicios de protección de la niñez son prestados por personal y asociados que han demostrado competencia en sus áreas de trabajo y se guían por procesos y políticas de recursos humanos que promueven acuerdos de trabajo equitativos y medidas para proteger a los niños y las niñas del maltrato por parte de los trabajadores humanitarios

INEE 3.10 Grado de reconocimiento y/o certificación del desarrollo profesional.

NEE 4.1 - El proceso de selección del personal educativo es transparente y se basa en criterios de selección que reflejan la diversidad y la equidad

INEE 4.5 Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos en los que un código de conducta (i) existe, (ii) se hace cumplir y (iii) los docentes y las comunidades reciben formación/información sobre su aplicación

INEE 4.7 Porcentaje de docentes y otro personal educativo compensado

INEE 4.8 Porcentaje de docentes y otro personal educativo que ha firmado un contrato en el que se especifica la remuneración y las condiciones laborales

INEE 4.9 Porcentaje de docentes que reciben apoyo a través de condiciones de trabajo coordinadas entre los actores/socios de la educación

INEE 4.11 Porcentaje de docentes que reciben apoyo a través de acuerdos de compensación coordinados entre los actores/socios de la educación

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Las comunidades respetan, apoyan y tienen expectativas realistas del personal de educación y protección de la niñez?</p> <p>¿Existen oportunidades para que el personal de educación y protección de la niñez participe en actividades conjuntas de apoyo entre pares?</p> <p>¿Se selecciona al personal de educación y protección de la niñez, a ser posible, de la comunidad afectada?</p> <p>¿Cómo se involucran las comunidades a través de canales informales y formales en el diseño y apoyo del desarrollo profesional del personal de la protección de la niñez y los servicios sociales?</p>	<p>INEE 4.5 - Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos en los que (i) existe un código de conducta (ii) se aplica y (iii) los docentes y las comunidades se están capacitando o informando sobre su aplicación</p>
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Los/as líderes escolares tienen los recursos y la capacidad para apoyar el desarrollo profesional sostenido y de calidad?</p> <p>¿Qué apoyo se necesita y se proporciona para garantizar que los docentes puedan enseñar de manera efectiva contenido relevante para la protección y el bienestar y mitigar o responder a los riesgos de protección en el entorno de aprendizaje? Incluyendo APS-ASE, enfoques sensibles al género y la discapacidad; disciplina positiva; y métodos participativos.</p> <p>¿Cómo se evalúan las competencias y el desempeño de los docentes? ¿Cómo se utilizan esos resultados para informar del contenido y del enfoque del desarrollo profesional? ¿Cómo se comparten los resultados con los docentes de manera constructiva?</p>	<p>CPMS 23.2.2. - Porcentaje de personal educativo que demuestra conocimiento de enfoques participativos, inclusivos, de disciplina positiva y sensibles al género.</p> <p>INEE 3.6 Porcentaje de docentes que muestran una mayor comprensión y práctica de la función y el bienestar de los docentes; la protección y bienestar de la niñez; la inclusión; la pedagogía; el plan de estudios y la planificación; y el conocimiento de las materias</p> <p>INEE 3.7. Nivel de satisfacción de los docentes con la actividad/actividades de desarrollo profesional docente en las que han participado</p> <p>INEE 3.8 - Porcentaje de docentes que informan sentirse confiados en su capacidad de enseñar efectivamente</p> <p>INEE 3.9 - Porcentaje de docentes y otro personal educativo que se benefician del desarrollo profesional según las necesidades evaluadas</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
	<p>¿Se consultó a los docentes y otro personal educativo sobre sus motivaciones, incentivos y necesidades al planificar el desarrollo profesional? ¿Se les consultó al diseñar las evaluaciones?</p> <p>¿Se apoyan las actividades de apoyo entre pares (por ejemplo, círculos de aprendizaje de docentes, mentores de docentes, etc.) que capacitan específicamente a los docentes para mejorar las competencias para apoyar el bienestar y la protección de los estudiantes?</p> <p>¿Se ha capacitado al personal/actores de la educación y la protección de la niñez, y han firmado procedimientos y políticas de salvaguarda que prohíben los castigos corporales (físicos) y otras formas degradantes de castigo? (Véanse las normas 2 y 8 del CPMS 2 y 8.)</p> <p>¿Recibieron los docentes formación y cumplieron con los códigos de conducta docentes que establecen normas claras para los docentes y otro personal educativo?</p>	<p>INEE 3.11 - Porcentaje de docentes cuya capacitación incluye métodos para involucrar a todos los estudiantes por igual y de manera participativa</p> <p>INEE 3.12 - Adecuación del método de enseñanza a la edad, el nivel de desarrollo, la lengua, la cultura, las capacidades y las necesidades de los estudiantes</p> <p>INEE 4.5 Porcentaje de espacios de aprendizaje específicos en los que un código de conducta (i) existe, (ii) se hace cumplir y (iii) los docentes y las comunidades reciben formación/información sobre su aplicación</p> <p>INEE 4.10 - Porcentaje de espacios específicos de aprendizaje que cuentan con medidas disciplinarias claras para docentes, líderes escolares y administradores que han infringido el código de conducta</p> <p>INEE 4.13 - Porcentaje de docentes que afirman sentirse lo suficientemente respaldados por la dirección escolar</p> <p>INEE 4.15 - Porcentaje de personal docente que participa en las sesiones de coaching/mentorías</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Los y las cuidadores tienen acceso a procesos y estructuras que apoyan al personal de educación y protección de la niñez?</p>	<p>INEE 3.14 - Frecuencia de participación de los padres, madres y/o tutores en las comunicaciones que les informan del contenido de aprendizaje y los métodos de enseñanza</p>
<b>Niño/a</b>	<p>¿Participan regularmente los niños, las niñas y los jóvenes en los procesos de valoración y evaluación del rendimiento de los docentes, del comportamiento de los docentes y del personal de protección de la niñez, de las preocupaciones sobre el aprendizaje y la programación y el entorno de la comunidad, y de las cuestiones de protección?</p>	<p>INEE 3.4 - Porcentaje de niños, niñas y jóvenes afectados por la crisis que se benefician del desarrollo de habilidades relevantes (ASE/APS/conciencia del riesgo/educación ambiental/prevención de conflictos)</p>

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Apoyar a los docentes en los esfuerzos para facilitar la vuelta a la escuela: Orientaciones para los responsables escolares		UNESCO	2020	<a href="#">Francés, español, árabe</a>
Planificación y políticas docentes sensibles a las crisis: Módulo sobre la Guía para la elaboración de políticas docentes	Áreas de políticas clave 2 y 4	UNESCO, Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030	2022	<a href="#">Inglés</a>
Directrices para fortalecer al personal de los servicios sociales de protección de la niñez	Marco Estratégico Estrategias para el fortalecimiento del personal de los servicios sociales	UNICEF y Global Service Workforce Alliance	2019	<a href="#">Inglés</a>
Trabajadores de Servicios Sociales en las escuelas: Su papel ante la violencia contra los niños y las niñas, y otros problemas de protección de la niñez	Sección 2: Resumen de las principales conclusiones y recomendaciones Sección 3: Principales conclusiones y recomendaciones	UNICEF, Global Service Workforce Alliance	2022	<a href="#">Inglés</a>
Paquete de Coaching entre pares para docentes en contextos de crisis		INEE	2018	<a href="#">Inglés</a>
Conjunto de herramientas para voluntarios comunitarios de protección de la niñez		La Alianza	2020	<a href="#">Inglés</a>
Crear aulas sanadoras	Guía para docentes y formadores de docentes, Herramientas para docentes y formadores de docentes	Comité Internacional de Rescate	2011	<a href="#">Inglés</a>

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Prácticas Prometedoras en Gestión de docentes, Desarrollo profesional y Bienestar docente		INEE	2019	<a href="#">Árabe, inglés, francés, portugués, español</a>
Los paraprofesionales en los servicios sociales: Principios rectores, funciones y competencias - 2ª edición	Marco para el fortalecimiento de la mano de obra de los servicios sociales	Global Service Workforce Alliance	2017	<a href="#">Inglés, francés</a>
Caja de herramientas y manual de formación del voluntariado comunitario		La Alianza	2022	<a href="#">Inglés, francés</a>
¡Todos los niños y las niñas de vuelta a la escuela! Módulos sobre prevención del abandono escolar para docentes y equipos escolares		UNICEF	2021	<a href="#">Inglés</a>

## 5.3 Sistemas de bienestar y apoyo

### Resumen

El bienestar que trabaja más directamente con niños y niñas, sus familias y comunidades (docentes, otro personal educativo, administradores de casos, personal comunitario de protección de la niñez) es un enfoque esencial de una programación sólida y eficaz. El bienestar del personal es complejo y está determinado por múltiples factores en la vida profesional y privada del personal. Estos incluyen la realización y el desarrollo en las siguientes áreas: bienestar social, emocional, físico, intelectual, financiero, cultural y espiritual. Aunque las organizaciones sólo pueden influir y apoyar aspectos específicos del bienestar, es esencial que el bienestar sea central para todos los aspectos de la gestión, la planificación y la programación.

Para promover la salud mental y el bienestar, el personal debe tener acceso a entornos de trabajo seguros y protegidos, y debe ser parte del proceso para determinar cómo apoyar el bienestar del personal para garantizar su relevancia, eficacia y satisfacción. Lo contrario también es cierto: para que el personal participe en procesos de co-creación y liderazgo, los entornos de trabajo deben compensarlos de manera justa para hacerlo, y el personal debe estar psicológicamente bien para contribuir de manera significativa<sup>16</sup>.

El personal de educación y protección de la niñez a menudo apoya a los mismos niños y niñas aunque en diferentes niveles operativos y de programación del enfoque socioecológico. La probabilidad de un apoyo constante a niños y niñas en los entornos de aprendizaje, familia y comunidad se mejora a través de iniciativas colaborativas de desarrollo profesional, incluido el bienestar del personal, los sistemas de apoyo y las políticas. (INEE, 2022)

El personal debe contar con el apoyo de políticas, prácticas y culturas organizativas positivas. El bienestar y la motivación del personal conducen a la mejora de la retención del personal, la calidad del programa, el bienestar de los niños y las niñas y los resultados del aprendizaje infantil. El liderazgo, además de beneficiarse de las intervenciones de bienestar, debe cultivar culturas organizacionales solidarias y compasivas al:

- Modelar el autocuidado y discutir abiertamente la salud mental con el personal
- Utilizar los puestos y los recursos de forma responsable y justa
- Escuchar de forma activa y compasiva los diferentes puntos de vista
- Comunicar con coherencia y autenticidad
- Desafiar comportamientos inapropiados
- Reconocer las contribuciones y los logros del personal
- Priorizar las cargas de trabajo y dar a las personas el espacio y los recursos para hacer su trabajo.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Adaptado de Nota de orientación para el bienestar del docente en situaciones de emergencia, INEE, 2022

<sup>17</sup> Adaptado de Breve guía del bienestar de CHSAlliance y ICVA

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Política</b>	<p>¿Son completas las retribuciones del personal docente y de los trabajadores sociales?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se coordinan los sistemas de remuneración y las condiciones de trabajo entre todas las partes interesadas para garantizar la coherencia y la sostenibilidad?</li> <li>• ¿Refleja la remuneración, el costo de vida y las responsabilidades de los puestos?</li> <li>• ¿Las políticas de permisos (vacaciones, enfermedad, familia, etc.) son completas y se adaptan a una serie de circunstancias que tienen en cuenta el contexto, el género, la edad y la familia?</li> </ul> <p>¿Existen sistemas para denunciar el abuso, el acoso y otros problemas de protección contra docentes y el personal educativo dentro del sistema educativo? ¿Existen sistemas para los/as trabajadores/as de los servicios sociales?</p> <p>¿Los programas de capacitación previa al servicio y en el servicio abarcan la gama completa de competencias requeridas para el puesto y su propio cuidado personal?</p> <p>¿Los programas de capacitación previa al servicio y en el servicio para supervisores técnicos y personal administrativo preparan al personal de supervisión para apoyar a docentes, administradores de casos y otro personal de los servicios sociales en su trabajo diario? ¿Las políticas y prácticas reflejan y garantizan una supervisión sólida?</p> <p>¿Los servicios de SMAPS para docentes, otro personal educativo y personal de protección de la niñez responden a las necesidades específicas de los y las docentes? ¿Se normaliza y fomenta el uso de los servicios a través de políticas y prácticas?</p> <p>¿Los y las docentes, otro personal educativo y el personal de protección de la niñez participan en el desarrollo de políticas o informan las políticas de manera significativa?</p>	<p>CPMS 2.2.1 - Porcentaje del personal de protección de la niñez que demuestra competencias comprobadas con respecto a sus roles y responsabilidades individuales (como se especifica en sus descripciones de trabajo individuales) en línea con el <a href="#">Marco de Competencias de protección de la niñez y la adolescencia en la acción humanitaria</a> en el momento de la contratación.</p> <p>INEE 4.15 - Porcentaje de personal docente que participa en las sesiones de coaching/mentorías</p> <p>INEE 4.13 - Porcentaje de docentes que afirman sentirse lo suficientemente respaldados por la dirección escolar</p> <p>INEE 4.9 Porcentaje de docentes que reciben apoyo a través de condiciones de trabajo coordinadas entre los actores/socios de la educación</p> <p>CPMS 2.1.22 - Brindar al personal y a los asociados descanso, recuperación, acceso a apoyo psicosocial y supervisión regular para promover el bienestar, manejar el estrés y crear un ambiente de trabajo saludable.</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Comunidad</b>	<p>¿Los servicios de protección de la niñez son prestados por personal y asociados que tienen competencia comprobada en sus áreas de trabajo y están guiados por procesos y políticas de recursos humanos que promueven arreglos de trabajo equitativos y medidas para proteger a los niños y las niñas del maltrato por parte de trabajadores humanitarios?</p> <p>¿Los mecanismos de apoyo y supervisión para el personal de protección de la niñez y otros trabajadores de servicios sociales funcionan de manera efectiva?</p> <p>¿Hay apoyo psicosocial apropiado, accesible y práctico disponible para el personal de protección de la niñez y otros servicios sociales? ¿Está normalizado el acceso?</p> <p>¿El personal de protección de la niñez que trabaja en comunidades y escuelas comprende la importancia de mantener su bienestar como un factor que influye en el bienestar de los niños, las niñas y jóvenes, otro personal y el bienestar de su familia y comunidad?</p> <p>¿Son capaces de identificar signos de su propio estrés, así como métodos efectivos para manejar el estrés y apoyar su bienestar? ¿Reconocen y tienen estrategias para variar los métodos de autocuidado según sea necesario?</p> <p>¿Conocen y se sienten cómodos/as accediendo a recursos locales de salud mental, apoyo psicosocial y sistemas de referencia en caso de que ellos o sus colegas necesiten apoyo especializado?</p> <p>¿El personal de protección de la niñez y servicios sociales creen que su bienestar es una prioridad para sus empleadores, otros sectores y ministerios relevantes?</p> <p>¿Sienten que tienen voz, agencia y liderazgo en la identificación y el diseño de intervenciones para promover su propio bienestar?</p>	<p>CPMS 2.2.6. - Número y porcentaje de personal que participa en una o más actividades a nivel de agencia que promueven el bienestar del personal cada trimestre</p>



NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Entornos de aprendizaje</b>	<p>¿Los mecanismos de apoyo y supervisión de docentes y otro personal educativo funcionan con eficacia?</p> <p>¿Hay apoyo psicosocial apropiado, accesible y práctico disponible para docentes y otro personal de la educación? ¿Está normalizado el acceso?</p> <p>¿El personal de educación y de protección de la niñez que trabaja en escuelas comprende la importancia de mantener su bienestar como un factor que influye en el bienestar de los niños, las niñas y jóvenes, otro personal y el bienestar de su familia y comunidad?</p> <p>¿Son capaces de identificar signos de su propio estrés, así como métodos efectivos para manejar el estrés y apoyar su bienestar? ¿Reconocen y tienen estrategias para variar los métodos de autocuidado según sea necesario?</p> <p>¿Conocen y se sienten cómodos/as accediendo a recursos locales de salud mental, apoyo psicosocial y sistemas de referencia en caso de que ellos o sus colegas necesiten apoyo especializado?</p> <p>¿Los y las docentes, el personal de educación y de servicios sociales creen que su bienestar es una prioridad para sus empleadores, otros sectores y ministerios relevantes?</p> <p>¿Los y las docentes sienten que tienen voz, agencia y liderazgo en la identificación y el diseño de intervenciones para promover su propio bienestar?</p>	<p>INEE 4.13 - Porcentaje de docentes que afirman sentirse lo suficientemente respaldados por la dirección escolar</p> <p>CPMS 23.2.11 - Porcentaje de personal educativo capacitado en la identificación de problemas de protección, signos de angustia psicosocial y las vías de referencia apropiadas.</p> <p>CPMS 2.2.6.- Número y porcentaje del personal que participa en una o más actividades a nivel de agencia que promueven el bienestar del personal cada trimestre</p>

NIVELES SOCIO-ECOLÓGICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INDICADORES
<b>Familia</b>	<p>¿Las familias conocen y respetan la gama de responsabilidades del personal de educación y protección de la niñez que trabaja con sus hijos e hijas?</p> <p>¿Son conscientes las familias de los límites de la experiencia profesional y el apoyo que se brinda a sus hijos e hijas a través de los servicios escolares y comunitarios?</p> <p>¿Las familias respetan y fomentan la separación entre la vida personal y profesional del personal de educación comunitaria y protección de la niñez?</p>	
<b>Niño/a</b>	¿Cómo entienden los niños y las niñas la relación entre la salud y el bienestar de sus docentes y otros cuidadores (incluidos los gestores de casos y otros trabajadores sociales) y su propio bienestar?	

## Recursos

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Mapeo e Informe de Análisis sobre el Bienestar Docente		INEE	2022	<a href="#">Árabe</a> , <a href="#">inglés</a> , <a href="#">francés</a> , <a href="#">portugués</a> , <a href="#">español</a>
Nota de orientación para el bienestar del docente en situaciones de emergencia	Proporciona estrategias para apoyar el bienestar de docentes en cada uno de los 5 ámbitos de las normas mínimas de la INEE	INEE	2022	<a href="#">Inglés</a> <sup>18</sup>
Guía y formación con SMS sobre apoyo psicosocial y bienestar	Capacitación de medio día para proporcionar mensajes básicos sobre APS a través de SMS	Oxfam, BRICE Consortium, y Columbia University Teacher College	2020	<a href="#">Inglés</a>

18 Las traducciones al árabe, francés, portugués y español estarán disponibles a finales de 2022

NOMBRE DE LA HERRAMIENTA	SECCIONES RELEVANTES	EDITORIAL	AÑO	IDIOMAS
Nota técnica sobre educación: bienestar docente	<p>Acciones para promover el bienestar docente: Hoja de consejos sobre lo que usted puede hacer (pág. 8)</p> <p>Hoja de consejos sobre lo que pueden hacer otros actores del sistema educativo (p 10)</p>	Right to Play	2020	<a href="#">Inglés</a>
Políticas de docentes sensibles a las crisis	Ámbito político clave 3: Empleo, condiciones de trabajo y bienestar	UNESCO, Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030	2022	<a href="#">Inglés</a>
Enfoque DPT, bienestar de los docentes y herramienta de motivación		Save the Children	2018	<a href="#">Inglés</a>

# Anexo 1:

## Glosario

**Las poblaciones de riesgo** indican los niños y las niñas que corren el riesgo de que se vulneren sus derechos de protección. Para la protección de la niñez, el riesgo se refiere a la probabilidad de que las vulneraciones y amenazas a los derechos de la niñez se manifiesten y causen daño a los niños y las niñas. La definición del riesgo tiene en cuenta el tipo de vulneraciones y amenazas, así como la vulnerabilidad y resiliencia infantil. (CPMS)

**Los ataques a la educación** incluyen los ataques a la educación o cualquier amenaza intencionada o uso de la fuerza llevada a cabo por grupos armados estatales o no estatales por razones políticas, militares, ideológicas, sectarias, étnicas, religiosas o criminales contra estudiantes, educadores o personal de la educación mientras van o vienen de una institución educativa o en cualquier otro lugar por su condición de estudiantes o educadores. Esto incluye el secuestro, el reclutamiento de niños/as soldados, el trabajo forzado, la violencia sexual, los asesinatos selectivos, las amenazas y el acoso, y otras vulneraciones. El saqueo, la incautación, la ocupación, el cierre y la demolición de bienes educativos por parte de los grupos armados, ya sea real o amenazada, puede desplazar a los educadores y a los estudiantes, negándoles el acceso a la educación. (GCPEA)

**El interés superior del/la niño/a** describe en términos generales el bienestar del menor. Dicho bienestar está determinado por una variedad de circunstancias individuales (como su género, edad, nivel de madurez y experiencias) y otros factores (como la presencia o ausencia de los padres/madres/cuidadores, la calidad de las relaciones entre el/a niño/a y la familia/cuidador y otros riesgos o capacidades) y está en el centro de toda la programación integrada. (CPMS)

**Un cuidador** es un individuo, comunidad, o institución (incluyendo el Estado) con responsabilidad clara (por ley o costumbre) por el bienestar del menor. Con frecuencia se refiere a la persona con quien el menor vive y que provee cuidados diarios al mismo. (CPMS)

**El bienestar** es un estado de salud físico, cognitivo, emocional, espiritual y social dinámico subjetivo y objetivo en el cual el desarrollo óptimo de los niños y niñas es alcanzado a través de: Seguridad frente a los malos tratos, el abandono, la explotación y la violencia; satisfacción de las necesidades básicas, incluidas las que promueven la supervivencia y el desarrollo; conexión con cuidadores constantes y receptivos y atención por parte de éstos; relaciones de apoyo con familiares, iguales, docentes, miembros de la comunidad y la sociedad en general; y oportunidad para que los niños y las niñas ejerzan su autonomía en función de la evolución de sus facultades. (CPMS)

**La programación sensible al conflicto** busca 1) entender el contexto en el cual el programa toma lugar; 2) analizar la interacción bidireccional entre el contexto y el programa/política; y 3) actuar para minimizar los impactos negativos y maximizar los impactos positivos de políticas y programación sobre conflictos, dentro de las prioridades dadas de una organización. (INEE)

**La programación sensible a las crisis (CSP, por sus siglas en inglés)** implica la identificación y el análisis de los riesgos que plantean para la educación los conflictos y las

amenazas naturales. Esto implica entender (i) cómo estos riesgos impactan los sistemas educativos y (ii) cómo los sistemas educativos pueden reducir su impacto y ocurrencia. El objetivo es reducir el impacto negativo de las crisis en la prestación de servicios educativos y, al mismo tiempo, fomentar el desarrollo de políticas y programas educativos que ayuden a prevenir futuras crisis. Una parte clave de la programación sensible a las crisis es superar la desigualdad y la exclusión en la educación, que pueden exacerbar el riesgo de conflicto si no se controlan. También es importante desarrollar estrategias para responder de forma adecuada a las crisis, y preservar la educación incluso en las circunstancias más difíciles. (IIPE UNESCO)

**Los datos desagregados** son estadísticas separadas de acuerdo con un criterio en particular. Como nivel mínimo de desglose de datos, las normas mínimas para la protección de la niñez y la adolescencia (CPMS, por sus siglas en inglés) proponen desglose de datos por sexo, edad y discapacidad. Los datos desagregados por sexo son estadísticas de población separadas para hombres y mujeres. El «género» implica un desglose más matizado y debería usarse para los datos cualitativos. Los datos desagregados por edad separan las estadísticas de población por grupos etarios. Las CPMS proponen los siguientes grupos etarios para el desglose de datos de niños/as: bebés (0-2 años), infantes (3-5 años), edad escolar temprana (6-8 años), preadolescencia (9-10 años), adolescencia temprana (10-14 años), adolescencia media (15-17 años). Se reconoce que los distintos organismos y gobiernos utilizan una gran variedad de agrupaciones por edades. Las CPMS proponen datos desagregados sobre discapacidades que siguen las recomendaciones y herramientas provistas por el Grupo de Washington sobre estadísticas de discapacidades. La recolección de datos cualitativos sobre las barreras y los riesgos que enfrentan los niños y las niñas con discapacidades también es requerida. (CPMS)

**No hacer daño** significa que los organismos humanitarios deben evitar consecuencias negativas no deseadas para las personas afectadas y no socavar la capacidad de las comunidades para consolidar la paz y la reconstrucción. Enfatiza los impactos involuntarios de las intervenciones humanitarias y es una base esencial para el trabajo de organizaciones en situaciones de conflicto. (CPMS)

**Las prácticas dañinas** son prácticas tradicionales y no tradicionales que infligen dolor, causan daños físicos o psicológicos y «desfiguran» a los/as niños/as. En muchas sociedades, estas prácticas se consideran una norma social y son defendidas por los/as agresores/as y los miembros de la comunidad basándose en la tradición, la religión o la superstición. Las prácticas dañinas perpetradas principalmente en contra de niñas, como la mutilación genital femenina o el matrimonio infantil, son también formas de violencia de género. (CPMS)

**El desarrollo saludable** incluye asegurarse de que los niños, niñas y personas jóvenes sean capaces de desarrollarse, crecer y prosperar en todos los aspectos de su vida. Estos se agrupan frecuentemente en las siguientes áreas: físicas, lenguaje y comunicación, cognitivas, y sociales/emocionales. El trabajo intersectorial es crítico para asegurar el desarrollo saludable dentro de todas estas áreas y a través de ellas. (CPMS)

**La inclusión** resalta la equidad en el acceso y la participación y responde positivamente a las necesidades individuales y competencias de todas las personas. Funciona activamente en todos los sectores y en la comunidad para velar por la participación de toda persona junto con sus iguales, independientemente de su sexo, idioma, capacidad, religión, nacionalidad u otras características. (INEE)

**La inclusión** es un enfoque basado en derechos para la programación, que apunta a asegurar que todas las personas que pudieran estar en riesgo de ser excluidas, tengan acceso equitativos a los servicios básicos y una voz en el desarrollo e implementación de estos servicios. Requiere que las organizaciones hagan esfuerzos dedicados a abordar y eliminar las barreras de accesos a los servicios. La inclusión también se refiere más ampliamente a proporcionar un ambiente agradable para todos los niños y las niñas, y diseñar un servicio para satisfacer las necesidades de una diversidad de ellos. (CPMS)

**El enfoque integrado** permite a dos o más sectores trabajar juntos hacia un resultado de programación compartido basado en la identificación y análisis de capacidades y necesidades conjuntas, y así, promover beneficios equitativos o procesos y resultados mutuamente beneficiosos entre todos los sectores involucrados. Ver pilar 4: Normas para trabajar entre sectores. (CPMS)

**El entorno de aprendizaje** se refiere a las diversas condiciones físicas, contextos y culturas en las que aprenden los estudiantes, tales como entornos exteriores, viviendas privadas, guarderías infantiles o aulas preescolares, estructuras temporales y escuelas. El término también abarca la cultura de una escuela o clase, su carácter y características, incluida la forma en que las personas interactúan y se tratan entre sí, así como las formas en que los maestros pueden organizar un entorno educativo para facilitar el aprendizaje, como por ejemplo, impartiendo clases en ecosistemas naturales relevantes, agrupando escritorios de maneras específicas, decorando las paredes con materiales de aprendizaje o utilizando tecnologías de audio, visuales y digitales. Las normativas de las escuelas, sus estructuras de gobierno y otras facetas también pueden ser consideradas elementos de un entorno de aprendizaje. (INEE)

La **educación no formal** es una alternativa y/o complemento de la educación formal dentro del proceso de aprendizaje de por vida de los individuos. Se suele ofrecer para garantizar el derecho de acceso a la educación para todos. Va dirigida a personas de todas las edades, pero no aplica necesariamente una estructura constante, puede ser de corta duración y/o baja intensidad y suele ofrecerse en forma de cursos cortos, talleres o seminarios. La educación no formal principalmente otorga títulos que las autoridades educativas nacionales o subnacionales pertinentes no consideran títulos formales, ni sus equivalentes o ni siquiera los considera títulos. La educación no formal cubre programas que contribuyen a la alfabetización de adultos y jóvenes y la educación de niño/as no escolarizados, además de programas sobre las habilidades para la vida, habilidades de trabajo y el desarrollo social o cultural. (INEE)

**La consolidación de la paz** consta de medidas diseñadas para 1) fomentar las relaciones pacíficas, 2) fortalecer las instituciones políticas, socioeconómicas y culturales válidas capaces de ocuparse de los conflictos y 3) fortalecer otros mecanismos que crearán o respaldarán las condiciones necesarias para mantener la paz. Las actividades destinadas expresamente a atender la causa principal del conflicto y contribuir a la paz a gran escala con el objetivo de trabajar sobre el conflicto intentando reducir los motivos de los conflictos violentos y contribuir a un nivel más amplio de paz social. La Educación para la paz es una intervención que contribuye a la consolidación de la paz pero muchas otras intervenciones de protección de la niñez y educativas tienen el potencial y están diseñadas explícitamente para contribuir a la cohesión social y a la consolidación de la paz. Junto a los análisis y el trabajo para prevenir el conflicto o exacerbar el conflicto, las agencias pueden trabajar de forma activa para fomentar la paz a través de la programación de la educación para la paz. (INEE)

**El personal/mano de obra de los servicios sociales** es un concepto inclusivo que se refiere al amplio rango de profesionales y auxiliares, que pertenecen al gobierno o no, que trabajan con niños/as, jóvenes, adultos, personas mayores, familias y comunidades para asegurar un desarrollo y bienestar saludable. El personal de los servicios sociales se centra en los servicios preventivos, de respuesta y de promoción que se basan en las humanidades y las ciencias sociales, el conocimiento indígena, los conocimientos y habilidades interdisciplinarios y específicos de la disciplina, y los principios éticos. Los trabajadores de los servicios sociales involucran a personas, estructuras y organizaciones para: facilitar el acceso a servicios necesarios, reducir la pobreza, desafiar y reducir la discriminación, promover la justicia social y los derechos humanos y prevenir la violencia, el abuso, la explotación, la negligencia y la separación familiar y responder antes estos. La mano de obra de los servicios sociales constituye un amplio despliegue de profesionales, investigadores, gerentes y educadores, lo que incluye: trabajadores sociales, educadores sociales, pedagogos sociales, personas que trabajan en guarderías, personas que trabajan con jóvenes, cuidadores de niños/as y jóvenes, trabajadores de desarrollo de comunidades/coordinadores comunitarios, trabajadores comunitarios, funcionarios de prestaciones sociales, animadores sociales/culturales y gerentes de casos. Si bien el trabajo social y la pedagogía social tienen la ventaja de la historia y son bastante dominantes en el sector, otras categorías de profesionales y auxiliares han evolucionado a lo largo del tiempo y han hecho contribuciones invaluable para asegurar el desarrollo y bienestar humanos. ([La Alianza mundial de la fuerza laboral del servicio social](#))

La programación o las acciones **sustentables** se refieren a satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Incluye ser económicamente viable, ambientalmente sensato y socialmente justo a largo plazo. ([CPMS](#))

**El docente** se usa para describir al personal profesional directamente involucrado en enseñar a los estudiantes, entre quienes se incluyen a los docentes de aula, docentes de educación especial y otros docentes que trabajan con los estudiantes como una clase completa en un aula, en grupos pequeños en un aula de recursos o con enseñanza uno a uno dentro o fuera de un aula regular. El personal docente también incluye los/as jefes/as de departamentos cuyos deberes incluyen algún tipo de enseñanza, pero no incluye al personal no profesional que apoya a los docentes a dar instrucción a los estudiantes, como auxiliares docentes y otro personal de apoyo. ([INEE](#))

**El diseño universal** es el diseño de productos, ambientes, programas y servicios para que sean utilizables por todas las personas, al mayor alcance posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado. ([ACNUDH](#))

El **bienestar** se define como una condición de salud holística y el proceso de alcanzar esta condición. Se refiere a la salud física, emocional, social y cognitiva. El bienestar incluye lo que es bueno para una persona: tener un papel social significativo, sentirse feliz y esperanzado, vivir de acuerdo con buenos valores según se definan localmente, tener relaciones sociales positivas y un entorno solidario, manejar los desafíos con habilidades positivas para la vida y tener seguridad, protección y acceso a servicios de calidad. Los aspectos importantes del bienestar incluyen: biológico, material, social, espiritual, cultural, emocional y mental. ([INEE](#))

# Anexo 2:

## Expectativas y muestra del fortalecimiento de capacidades recomendado para el personal del IRC y otras partes interesadas clave

Miembros del equipo de protección de la niñez del IRC	Miembros del equipo de educación del IRC	Todos los miembros del equipo del IRC PEACE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente en las capacitaciones de educación recomendadas (ver abajo)</li> <li>• Entender cada uno de los modelos de educación elegidos en PEACE, así también como sus áreas geográficas de operación</li> <li>• El personal de protección de la niñez recibe capacitación por parte de sus colegas de educación acerca de las intervenciones de aprendizaje social y emocional</li> <li>• El personal de protección de la niñez conoce bien las distintas intervenciones educativas disponibles para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Niños/as no escolarizados/as;</li> <li>◦ Niños/as que necesitan aprendizaje acelerado;</li> <li>◦ Tutoría;</li> <li>◦ Mecanismos de referencia para escuelas formales y niños/as en riesgo de deserción para asegurar mejores resultados de remisión.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente en las capacitaciones de protección de la niñez recomendadas (ver abajo)</li> <li>• Comprender cómo identificar y derivar a los niños y las niñas en riesgo de sufrir daños, utilizando un enfoque basado en el trauma.</li> <li>• Trabajar en estrecha colaboración con el personal de protección de la niñez para referir a los niños y las niñas en riesgo de abandono escolar a una intervención educativa.</li> <li>• Monitorear e informar de los riesgos de protección de los niños y las niñas en la escuela y otros centros educativos.</li> <li>• Desarrollar una comprensión de las habilidades parentales positivas y de las competencias pertinentes de los cuidadores para reducir la violencia en el hogar.</li> <li>• Entender los enfoques de protección de la niñez para áreas no formales de educación (tutoría y programa de aprendizaje acelerado)</li> <li>• Entender los enfoques de protección de la niñez en los entornos de escuela formales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir las lecciones aprendidas y recomendaciones a través de los sectores de forma sistemática</li> <li>• Coordinar y referenciar entre sectores de forma sistemática</li> <li>• Trabajar en conjunto para apoyar a los niños y niñas con servicios de educación y protección complementarios</li> <li>• Reunirse una vez al mes para revisar un plan de trabajo integrado de educación y protección de la niñez</li> <li>• Asistir a capacitaciones de otros sectores</li> <li>• Cuando surjan preguntas o problemas, señalarlos al equipo de manejo de PEACE y TAs</li> <li>• Compartir la planificación para alinear e integrar actividades siempre que sea posible</li> </ul>



## EJEMPLO DE SESIONES DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES RECOMENDADAS (extraídas de una lista exhaustiva)

Sesión de capacitación o de coaching	¿Para quiénes en protección de la niñez?	¿Para quiénes en educación?	Días	Importancia	Comentarios
Salvaguarda de la niñez	Todo el personal, incluidas las personas voluntarias y los proveedores de servicios	Todo el personal, incluidas las personas voluntarias y los proveedores de servicios	0.5	Urgente y obligatorio	Relevante para los miembros de la comunidad, incluidos los docentes, las personas voluntarias, etc.
Identificación segura de protección de la niñez y referencia de potencial abuso infantil (SIR, por sus siglas en inglés)	Todo el personal, incluidas las personas voluntarias y los proveedores de servicios	Todo el personal, incluidas las personas voluntarias y los proveedores de servicios	2-3	Urgente y obligatorio	Relevante para los miembros de la comunidad, incluidos los docentes, incluidas las personas voluntarias, etc.
Integración de protección de la niñez en modelos de educación A. Integración de protección de la niñez en escuelas formales B. Integración de protección de la niñez en el aprendizaje acelerado Integración, lo que incluye la introducción a la educación y a las intervenciones de protección de la niñez	Todo el personal de protección de la niñez	Todo el personal de educación	1-2	Urgente y Obligatorio	
Sesión informativa de modelos centrales de educación: A. Respuesta de aprendizaje aguda: espacios seguros de sanación y aprendizaje de IRC B. Aprendizaje acelerado C. Tutoría Acceso a las escuelas formales	Todo el personal	Todo el personal	0.5	Obligatorio	Todos los equipos deben conocer los modelos educativos centrales, el perfil de los niños y las niñas que pueden acceder al modelo y los mecanismos de referencia pertinentes.

## EJEMPLO DE SESIONES DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES RECOMENDADAS (extraídas de una lista exhaustiva)

Sesión de capacitación o de coaching	¿Para quiénes en protección de la niñez?	¿Para quiénes en educación?	Días	Importancia	Comentarios
<a href="#">Aprendizaje social y emocional (ASE)</a>	Personal de protección de la niñez que impartirá el ASE	Personal Educativo	2-4	Obligatorio	Relevante para los miembros de la comunidad, incluidos los docentes, las personas voluntarias, etc.
Primeros auxilios psicológicos (PFA)	Todo el personal, incluidas las personas voluntarias y los proveedores de servicios	Todo el personal, incluidas las personas voluntarias y los proveedores de servicios	2	Obligatorio	Relevante para los miembros de la comunidad, incluidos los docentes, las personas voluntarias, etc.
ToT - Formación en sistemas de alerta temprana	Todo el personal de protección de la niñez	Todo el personal de educación	2 -8	Obligatorio	Relevante para los miembros de la comunidad, incluidos los docentes, las personas voluntarias, los niños y las niñas, etc.
<a href="#">Planes de estudios de crianza de Las familias hacen la diferencia del IRC</a>  *Diseñado para reducir el uso de la violencia en el hogar	Trabajadores de casos de protección de la niñez, facilitadores de la crianza y	personal de educación tanto del IRC como de fuera	5	Obligatorio	Relevante para los miembros de la comunidad, incluidos los docentes, las personas voluntarias, etc.

## EJEMPLO DE SESIONES DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES RECOMENDADAS (extraídas de una lista exhaustiva)

Sesión de capacitación o de coaching	¿Para quiénes en protección de la niñez?	¿Para quiénes en educación?	Días	Importancia	Comentarios
Sesiones de sensibilización de la comunidad	Personal correspondiente de protección de la niñez	Personal educativo relevante	N/A	Obligatorio	<p>Los temas clave deben ser identificados y compartidos por el programa nacional y discutidos entre los equipos y los asesores técnicos de educación y protección de la niñez</p> <p>Todas las sesiones deben estar estructuradas e incluir objetivos de aprendizaje y herramientas de medición</p>

## EJEMPLO DE SESIONES DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES RECOMENDADAS (extraídas de una lista exhaustiva)

Sesión de capacitación o de coaching	¿Para quiénes en protección de la niñez?	¿Para quiénes en educación?	Días	Importancia	Comentarios
Taller de pedagogía con perspectiva de género y consideraciones para el taller de programación de protección de la niñez	Trabajadores de casos de protección de la niñez Personal de apoyo psicosocial de protección de la niñez Voluntarios Proveedores de servicio	Docentes y facilitadores	2	Obligatorio	Es importante que todo el personal entienda cómo la violencia de género pone en riesgo a grupos específicos
Cómic sobre mitigación del riesgo - <a href="#">Héroes de la calle y héroes del campo del IRC</a>	Personal del apoyo psicosocial de protección de la niñez, movilizadores comunitarios, trabajadores de casos de protección de la niñez	Facilitadores potenciales en las escuelas si son necesarios	2	Opcional	Relevante para los miembros de la comunidad, incluidos los docentes, las personas voluntarias, los niños y las niñas, etc.

# Anexo 3:

## Niños y niñas que corren el riesgo de que se violen sus derechos de protección (CPMS)

Los riesgos de protección de los niños y las niñas, sus familias y sus comunidades se agravan y aumentan exponencialmente durante las crisis. Comprender las vulnerabilidades y disparidades históricas y específicas de las crisis en los servicios permite a ambos sectores abordar la planificación, las intervenciones y la elaboración de políticas desde una perspectiva más informada.

Mientras ambos sectores exploran las intervenciones programáticas, considere las siguientes preguntas:

- ¿Cómo impactan estas circunstancias y experiencias específicas de cada población de alto riesgo en la capacidad del/la niño/a para acceder y participar en el aprendizaje de forma segura y plena?
- ¿Cuáles son las barreras o desafíos específicos que impiden o limitan el acceso y la participación?
- ¿Las intervenciones de aprendizaje existentes son capaces de acomodar las necesidades específicas de protección y aprendizaje de los niños y las niñas sin ningún insumo adicional, o con pocos o sustanciales insumos? ¿Qué insumos se necesitan?
- ¿Las políticas gubernamentales y las culturas/infraestructuras escolares son acogedoras, mitigan explícitamente los riesgos de protección y fomentan la equidad ahora y en el futuro?

Considere las necesidades específicas de los siguientes niños/as en riesgo. La lista representa sólo algunos/as niños/as en riesgo. Cada respuesta debe identificar y analizar grupos y riesgos específicos.

## ADOLESCENTES Y JÓVENES

Para esta nota de orientación, la atención se centra en los/as niños/as hasta el nivel de educación secundaria, que es típicamente de 9 a 18 años. Todos los aspectos del trabajo de apoyo a los/as niños/as hasta los 18 años deben proporcionarles habilidades relevantes para la edad joven adulta y capacitarlos tanto para reclamar sus derechos como para utilizarlos para seguir construyendo su propia resiliencia y sus habilidades esenciales. La adolescencia y la juventud son períodos importantes de desarrollo del cerebro, en los que los entornos protectores pueden apoyar el éxito futuro de los niños y las niñas e incluso mitigar el impacto de la adversidad experimentada en la primera infancia. Los actores humanitarios deben tener en cuenta las perspectivas y necesidades específicas de los adolescentes tanto en la divulgación como en la programación. Es posible que la ejecución de los programas a través de las escuelas y los grupos comunitarios no siempre llegue a los adolescentes, especialmente a los más vulnerables o marginados antes de la crisis. Los adolescentes y los jóvenes pueden sentirse atrapados entre la infancia y la edad adulta. Es posible que no quieran participar en «actividades infantiles» y que no se les considere lo suficientemente maduros o mayores para participar en la toma de decisiones dirigidas por adultos y en actividades más amplias a nivel comunitario. Tanto el sector de la protección de la niñez como el de la educación deben centrarse en las capacidades de los adolescentes y en sus contribuciones a las respuestas humanitarias, además de sus necesidades. En los programas integrados, los sectores deben ofrecer oportunidades de aprendizaje protectoras, así como abordar los factores de riesgo específicos de la edad, como el aumento de las conductas de riesgo o la violencia sexual y de género. Existen importantes oportunidades para introducir y desarrollar los comportamientos y las habilidades de los adolescentes y los jóvenes a través de una programación integrada específica, así como para movilizar y desarrollar específicamente las capacidades de los adolescentes y los jóvenes para apoyar la protección y el aprendizaje continuo de las niñas y los niños más pequeños.

**A considerar:** ¿Qué oportunidades existen o se pueden crear para que los adolescentes diseñen y apoyen programas para ellos mismos, para niños/as más pequeños/as y sus comunidades? ¿Cómo se recogen las aspiraciones y los puntos fuertes de las y los adolescentes y los jóvenes en las evaluaciones y cómo se incorporan a los planes de respuesta?

### Recursos

[Datos sobre los resultados del aprendizaje de los adolescentes en contextos frágiles: análisis de contexto \(INEE, 2022\)](#)

## NIÑOS/AS MÁS PEQUEÑOS/AS (DESARROLLO Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA)

La primera infancia abarca las edades de 0 a 8 años. A efectos de esta nota de orientación, el foco está entre los 3 y los 8 años dado que abarca desde el preescolar hasta los primeros años de la educación primaria. Los contextos de crisis aumentan significativamente los riesgos potenciales de protección para las niñas y los niños más pequeños, que se encuentran en un período de rápido crecimiento cerebral y físico, lo que puede tener un impacto perjudicial en su salud, bienestar y desarrollo continuo. Las estructuras de apoyo, desde sus relaciones con los cuidadores y la familia hasta los sistemas y estructuras que proporcionan servicios esenciales de crianza, pueden verse interrumpidas o destruidas, lo que repercute en su sensación de estabilidad, una forma de apoyar el desarrollo y las relaciones saludables, y los expone a mayores y nuevos riesgos de protección. Las experiencias tempranas de un/a niño/a afectan a la forma en que su cerebro se desarrolla y se adapta a su entorno y tienen implicaciones de por vida en el aprendizaje, la resiliencia y la salud física y mental. En concreto, la exposición a experiencias adversas crónicas crea un estrés tóxico que puede tener un impacto negativo en la salud cognitiva, socioemocional y física del niño, con consecuencias evidentes para su educación. Invertir en el desarrollo infantil temprano ofrece mayores oportunidades para comprometer a los padres y cuidadores de forma más intencionada en la provisión y el apoyo de la protección y el aprendizaje temprano. Los programas integrados necesitan necesariamente un enfoque multisectorial para garantizar que se mitiguen de forma cohesionada y global los múltiples riesgos e impactos negativos. El espacio de programación para las niñas y los niños más pequeños se extiende principalmente a las intervenciones en la familia y en el centro. A esta edad los niños y las niñas son más dependientes de los cuidadores, y el impacto de una crisis en la capacidad de los padres/madres/cuidadores para estar presentes y proporcionar apoyo debe formar parte de cualquier evaluación e intervención.

**A considerar:** ¿Cómo creamos oportunidades para las niñas y los niños más pequeños que acompañan a sus hermanos mayores a los entornos de aprendizaje? ¿Cómo podrían los programas de desarrollo infantil temprano basados en la comunidad o en el hogar pasar a la educación primaria formal o no formal? ¿Cómo podrían participar los adolescentes y los jóvenes en el apoyo a las niñas y los niños más pequeños?

### Recursos

[El desarrollo de la primera infancia en las normas humanitarias y documentos de orientación](#) (Alianza Moving Minds, 2021)

[Manual de desarrollo de la primera infancia en situaciones de emergencia](#) (Save the Children, 2017)

[Orientación del programa de UNICEF para el desarrollo de la primera infancia](#) (UNICEF, 2017)

[Página de recursos del desarrollo de la primera infancia](#) (INEE)

[Marco de cuidados en emergencias](#) (OMS, 2020)

[Formación en línea «Aprender jugando»](#) (LEGO, 2022)

[Informe técnico n.º 5: Pedagogía con perspectiva de género para la educación de la primera infancia](#) (VVOB, 2020)

## HOGARES ENCABEZADOS POR NIÑOS Y NIÑAS

Hogares encabezados por niños y niñas

Un hogar en el que uno/a o varios/as niños/as (normalmente un/a hermano/a mayor) asume la responsabilidad principal y cotidiana de dirigir el hogar y de mantener y cuidar a quienes lo componen. (CPMS)

Recomendar la inclusión y el examen de las repercusiones en el acceso a los servicios (por ejemplo, cuando un menor que cuida de sus hermanos/as o hijos/as menores no tiene autoridad para firmar los documentos necesarios para la escolarización o el acceso a otros servicios).

## MENORES CON DISCAPACIDADES

Los «niños y niñas con discapacidades» incluyen a quienes tienen deficiencias físicas, psico-sociales, intelectuales o sensoriales (visuales y auditivas) de larga duración. Estas deficiencias pueden dar lugar a barreras físicas, comunicativas o socioculturales que limitan su participación igualitaria en la sociedad. Esto los pone en mayor riesgo en los contextos humanitarios. Los niños y las niñas con discapacidades tienen los mismos derechos humanos que todos los niños y las niñas. Ambos sectores están bien situados para identificar y abordar los riesgos y barreras que impiden a los niños y las niñas con discapacidad acceder en igualdad de condiciones a oportunidades de aprendizaje de calidad. Las instalaciones y los servicios deberían estar diseñados para el acceso y el uso de todos los niños y las niñas en la mayor medida posible y deberían incluir adaptaciones o ajustes razonables para los niños y las niñas con discapacidades. Durante todo el ciclo del programa, los dos sectores deberían analizar las relaciones entre la discapacidad y otros factores de riesgo (como las niñas con discapacidad, los/as niños/as con discapacidad que viven en instituciones, etc.) que pueden agravar las dificultades para acceder y participar con éxito en el aprendizaje y otros servicios y oportunidades. Siempre es pertinente y necesario que las partes interesadas desglosen los datos individuales y cualitativos según discapacidad, dado que los niños y las niñas con discapacidad están presentes en todos los contextos y deberían ser reconocidos a través de las políticas y la práctica en la programación de crisis y post-crisis. (Norma 31 del CPMS) Hay que añadir que los niños y las niñas con discapacidades suelen empezar la escuela más tarde que los demás, si es que empiezan, lo que es esencial para establecer conexiones con los servicios de movilización comunitaria y gestión de casos.

La educación inclusiva para las personas con discapacidad significa garantizar que las barreras físicas, de actitud y financieras no impidan a los estudiantes con discapacidades participar en la educación. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 24, hace hincapié en el derecho a la educación inclusiva y prohíbe la discriminación por motivos de discapacidad en la educación. Conseguir una educación de calidad que incluya a las personas con discapacidad depende de lo siguiente: exigir normas mínimas de accesibilidad para todas las escuelas, incluso en contextos de emergencia; invertir en la formación de los docentes para que estén preparados para responder a la diversidad en el aula y a la inclusión de la discapacidad en particular; garantizar que los materiales/recursos de aprendizaje estén disponibles en formatos accesibles y sean fácilmente adaptables; invertir en tecnologías y dispositivos de ayuda para los niños y las niñas con discapacidad; garantizar la participación de las organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el seguimiento de la educación.

### Recursos

[Niños y niñas con discapacidades en situaciones de conflicto armado \(UNICEF, 2018\)](#)

[Discapacidad y COVID-19: Nota de orientación para proyectos \(Girls' Education Challenge UKaid, 2020\)](#)

[La tecnología de la información y la comunicación en apoyo a la inclusión de los niños y las niñas con discapacidades en la educación \(Humanity & Inclusion, 2022\)](#)

[La educación inclusiva de calidad en el centro de los ODS \(IDDC, 2015\)](#)

[Educación inclusiva: hacia la inclusión de todos los estudiantes \(Humanity and Inclusion, 2022\)](#)



## GÉNERO

El género desempeña un papel fundamental en el trato que reciben los niños y las niñas y en el respeto de sus derechos dentro de las familias y las comunidades. Las normas de género de las sociedades influyen en las diferentes experiencias, posibilidades y riesgos de las niñas y los niños. Estas «normas de género» también afectan a los niños y las niñas con identidad de género o características sexuales no binarias, como quienes se identifican como lesbianas, gays, bisexuales o transgéneros o que son intersexuales. Las desigualdades de género preexistentes tienden a aumentar durante una crisis humanitaria. Los ejemplos de mayor riesgo durante las crisis pueden incluir lo siguiente:

- más matrimonios precoces y forzados de niños/as o que sean víctimas de la trata de personas por parte de las fuerzas armadas;
- embarazo precoz;
- los niños y las niñas pueden ser más vulnerables al reclutamiento forzoso;
- los niños y las niñas transgénero pueden correr un mayor riesgo de sufrir violencia o tener dificultades para acceder a los espacios de aprendizaje;
- se puede esperar que todos los géneros asuman más cuidados o busquen un empleo para mantener a la familia, etc.

El impacto en la capacidad de un/a niño/a para ingresar, continuar o completar la educación formal y no formal puede ser significativo. Los análisis de los riesgos y la resiliencia de los niños y las niñas en relación con el género deberían realizarse a lo largo de todo el ciclo del programa. Las intervenciones deberían ser sensibles a las causas profundas de la discriminación y la desigualdad de género, evitar que se refuercen o continúen las relaciones de poder de género y apoyar la igualdad de género siempre que sea posible.

### Recursos

[Nota de orientación de la INEE sobre género \(INEE, 2019\)](#)

[Manual de capacitación sobre género de la INEE \(INEE, 2019\)](#)

[Políticas e intervenciones para eliminar las barreras relacionadas con el género que impiden la participación y el aprendizaje de las niñas en la escuela en los países de ingresos bajos y medios: Una revisión sistemática de la evidencia \(Campbell Systematic Reviews, 2022\)](#)

[Hoja de recomendaciones sobre medidas de igualdad de género del IASC \(IASC, 2018\)](#)

## NIÑOS/AS EN MOVIMIENTO: NIÑOS/AS REFUGIADOS/IDP/SIN HOGAR/MIGRANTES

Las niñas y los niños refugiados, desplazados internos o apátridas se enfrentan a mayores riesgos de abuso, negligencia, explotación y violencia. Todas las niñas y los niños tienen los mismos derechos según la Convención de los Derechos del Niño. Los estados tienen la obligación de protegerlos y de garantizar sus derechos. Las barreras legales, políticas y prácticas, así como la discriminación, pueden hacer que se impida el acceso de los niños y las niñas a los servicios esenciales. Todas las respuestas deben buscar soluciones sostenibles para los niños, las niñas, sus familias y sus comunidades mediante intervenciones programáticas y el apoyo a las políticas pertinentes y a los esfuerzos de fortalecimiento de la capacidad de las autoridades. La inclusión en una educación equitativa de calidad en los sistemas educativos nacionales contribuye a la resiliencia, prepara a los niños, niñas y jóvenes para participar en sociedades cohesionadas y es la mejor opción política para los niños, niñas y jóvenes refugiados, desplazados y apátridas y sus comunidades de acogida.

Cuerpos específicos de leyes y políticas abordan los derechos de los refugiados, incluyendo la Convención sobre los Refugiados de 1951 (y su Protocolo de 1967) y el Pacto Mundial sobre los Refugiados que proporcionan protecciones específicas y hacen hincapié en los derechos específicos de las personas refugiadas. Esto incluye el derecho a la educación formal. No se hace referencia a la educación no formal, aunque a menudo forma parte de una respuesta de EeE más amplia para las y los refugiados. Cuando las personas refugiadas regresan a su país de origen, se las denomina «personas retornadas» y necesitan un apoyo específico para reintegrarse, incluida la reintegración en los sistemas educativos. Por lo tanto, trabajar en crisis de refugiados requiere de un marco legal específico, de consideraciones y procedimientos con implicaciones para quienes trabajan en áreas tales como coordinación, gobierno, recopilación de datos y gestión de la información, procesos de registro, determinación del estatus de refugiado y soluciones sostenibles. Para estos, se aplican ciertas orientaciones del ACNUR.

Todos los niños y niñas son la responsabilidad del gobierno del país en donde viven. Debe proveerse de protección y servicios como políticas y normas nacionales. Para las personas refugiadas y desplazadas, la falta de documentación apropiada puede ser un problema. Esto puede crear barreras para acceder a servicios y obtener garantías y beneficios de los sistemas legales, lo que incluye la habilidad para inscribirse y obtener educación formal en los países y comunidades de acogida.

La potencial falta de documentación y el reconocimiento de derechos crean barreras significativas para niños y niñas que se inscriben, completan y obtienen reconocimiento por logros académicos. En algunos contextos, los niños y las niñas refugiadas/desplazadas/migrantes/sin estado no están incluidas en los datos subnacionales o nacionales, incluidos los sistemas de datos educativos. Esto impacta la asignación de financiación, la capacitación, la asignación de recursos y el seguimiento del progreso y desafío al aprendizaje. Además, es posible que el idioma y el plan de estudios (historia, cultura) del país de acogida y de la comunidad no se ajuste a las necesidades de los niños y las niñas en movimiento.

A considerar: Además de las intervenciones de apoyo a los niños y las niñas en situación de movilidad, debe tomarse en cuenta la movilidad, la acreditación y el valor de la formación académica y las perspectivas de empleo cuando se asienten, se reasienten o regresen a su país de origen.

### Recursos

[Acceso equitativo a la educación de calidad para los niños y niñas desplazados internamente](#) (UNICEF/DMC, 2019)

[Educación, niños y niñas en tránsito y la inclusión en la educación](#) (UNICEF, 2022)

[Educación de los refugiados 2030, una estrategia para la inclusión de los refugiados](#)

[Pacto mundial sobre refugiados](#) (ACNUR, 2019)

## NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES SEPARADOS Y NO ACOMPAÑADOS (UASC)

En la mayoría de los conflictos armados, desplazamientos en masa, desastres por fenómenos naturales, hambrunas/ crisis de comida y otras crisis, los niños y niñas están en creciente riesgo de separarse de sus familias u otros adultos cuidadores. En contextos de crisis, los UASC (por sus siglas en inglés) son uno de los grupos más vulnerables, habitualmente privados de cuidado y protección. Mientras que algunos tienen la necesidad de un cuidado alternativo, la mayoría puede reunirse con sus padres/madres/cuidadores, hermanos/as, miembros de su familia extendida y otros adultos conocidos que tienen la voluntad y capacidad para cuidarlos y protegerlos.

Los UASC están bajo un marco de protección que respeta los principios de unidad familiar y el interés superior del niño, la niña y el adolescente. Parte del programa puede incluir prevención de separación, rastreo de familia y reunificación, cuidado interino, soluciones a largo plazo para quienes no pueden ser reunificados e intervenciones de apoyo que promuevan el bienestar y un desarrollo saludable. Podría verse así:

- Un sistema de gestión de casos sustanciales para asegurar que los intereses superiores de los niños y niñas sean comprobados, determinados y tomados como primera consideración en todas las decisiones que los afecten.
- Los UASC tienen prioridad para el acceso igualitario y seguro a la asistencia, la protección y los servicios, incluida la educación. Hay que atender las barreras financieras y logísticas de ambos, los UASC y sus cuidadores.
- Monitoreo y seguimiento oportuno, sistemático y multisectorial que: (a) apoya la reunificación familiar y la reintegración comunitaria y (b) verifica que los niños y las niñas que han sido reunificados estén recibiendo la atención adecuada.
- Apoyando la capacitación de todos los cuidadores que apoyan a los NNA, lo que incluye docentes, para asegurar el fortalecimiento de la determinación, confianza y sentido de seguridad de los niños y niñas, y que se satisfagan las necesidades específicas en el cuidado y en la escuela. Los/as cuidadores/as reciben apoyo continuo.
- En donde haya la necesidad de una intervención especializada, debe explorarse y apoyarse con los recursos locales siempre que sea en beneficio del interés superior del niño, la niña y el adolescente.
- Cuando la reunificación no sea posible, hay que apoyar la atención basada en la comunidad que promueva la cultura del/la niño/a y proporcione continuidad en el aprendizaje, la socialización y el desarrollo.
- Documentación y transferencia oficial de la matrícula de un/a niño/a y su progreso en el aprendizaje cuando sea reunificado.

Las intervenciones deberían enfocarse tanto en responder a las necesidades de los UASC como en prevenir el riesgo y mitigar los impactos de separación. Las actividades de preparación para desastres que hacen las escuelas y comunidades pueden prevenir y/o mitigar el riesgo de separación así como crear contingencias que permitan una reunificación rápida con las familias y comunidades. La salvaguarda de niños/as y los sistemas de notificación deberían responder a la posibilidad de una separación.

### Recursos

[Recursos UASC \(La Alianza\)](#)

## PRÁCTICAS CULTURALES PELIGROSAS

Prácticas culturales peligrosas, tales como el matrimonio infantil y la mutilación genital femenina (MGF), son prácticas discriminatorias cometidas con regularidad durante largos periodos de tiempo consideradas como aceptables por comunidades y sociedades. Alrededor del mundo, cientos de millones de niños y niñas experimentan algún tipo de violencia, explotación o práctica dañina, aunque las niñas corren un riesgo mayor. La norma cultural puede ser extendida más allá de la identidad de género, étnica, religiosa, grupo social o de casta. Los ejemplos de prácticas peligrosas incluyen los siguientes:

- Matrimonio infantil y MGF, lo que refleja valores de la comunidad que causan baja autoestima en las niñas.
- La participación en los medios de subsistencia y el apoyo a las familias a través de las responsabilidades pastorales impiden que los niños y las niñas asistan a la escuela a partir de cierta edad.
- Tabúes y prácticas relacionados con la menstruación que impiden la interacción, exponen a las niñas a peligros adicionales o las aíslan, e impiden una asistencia constante a la educación.

**A considerar:** ¿Cómo podrían los programas integrados corregir políticas injustas y percepciones culturales, actitudes y comportamientos que conllevan a prácticas dañinas?

### Recursos

[Serie de vídeos CPMS: Norma 8, violencia física y otras prácticas dañinas](#) (La Alianza, 2016)

[Orientaciones para comprometer a líderes tradicionales: Matrimonio infantil](#) (Save the Children, 2020)

## NIÑOS Y NIÑAS EN CONTACTO CON EL SISTEMA JUDICIAL

Los niños y niñas pueden estar en contacto con el sistema judicial como testigos, víctimas (sobrevivientes), acusados, delincuentes condenados, o una combinación de estos. En contextos de crisis, no es inusual que las comunidades se vean expuestas a niveles más altos de agentes del orden y otras autoridades encargadas de responder o prevenir disturbios civiles. Existen grupos de niños y niñas que pueden tener una exposición más frecuente o ser más vulnerables dentro de los sistemas legales y civiles. Por ejemplo, niños/as migrantes que pueden ser retenidos en cruces fronterizos; niños/as previamente vinculados a fuerzas y grupos armados (CAAFAG, por sus siglas en inglés) que pueden ser detenidos, niños/as trabajadores que pueden no tener los permisos para hacerlo o no estar en edad para trabajar; niños/as que han sido desprovistos de sus derechos por prácticas y sistemas legales injustos. Aprovechando las fortalezas de cada sector, los programas integrados pueden proveer de medidas de protección inmediatas mientras remedian y atienden las necesidades de aprendizaje para apoyar la reintegración, aceptación y comportamientos positivos conforme sean necesarios.

### Recursos

[Revisión interagencial de la justicia para los niños/as en contexto humanitario \(CPMS 14\)](#) (Oficina Internacional de los Derechos del Niño, La Alianza, 2016)

## EL TRABAJO INFANTIL

El trabajo infantil es trabajo realizado por niños y niñas con edades por debajo del mínimo permitido. Las legislaciones nacionales normalmente establecen edades mínimas para diferentes tipos de trabajo. Por ejemplo, la edad para asistir a un trabajo de tiempo completo puede ser la edad en que termina la asistencia obligatoria al colegio. El término trabajo infantil se refiere a labores que son mentalmente, físicamente, socialmente o moralmente peligrosas y dañinas para los niños y las niñas, e interfieren con su educación al restringirle la oportunidad de asistir a la escuela, causando que abandonen prematuramente sus estudios, o requiriendo que intenten combinar la asistencia a la escuela con largas horas de trabajos pesados.

Trabajo infantil es cualquier trabajo que prive a los niños y niñas de su niñez, potencial y dignidad. Es el trabajo que interfiere con la educación de los niños y niñas y afecta negativamente a su desarrollo y bienestar emocional y físico. Muchos niños y niñas trabajadoras son sometidas a las peores formas de trabajo infantil (WFCL, por sus siglas en inglés), incluyendo trabajo forzado, reclutamiento en grupos armados, tráfico para explotación, explotación sexual, trabajo ilícito o trabajo peligroso. Las crisis humanitarias pueden incrementar la frecuencia y empeorar las formas existentes de trabajo infantil o crear otras formas. (Véase también normas CPMS [9](#) y [11](#)).

Todos los niños y las niñas están protegidos del trabajo infantil, especialmente las peores formas de trabajo infantil que se relacionan o empeoran por una crisis humanitaria. Los organismos deben ayudar a los niños y las niñas a abandonar el trabajo infantil nocivo, apoyar su reintegración en las familias (cuando sea necesario) y reincorporarse a la educación, según proceda. Cuando esto no sea posible, es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Intentar disminuir el daño reduciendo la cantidad de horas trabajadas
- Apoyar la transición de las peores formas de trabajo infantil
- Colaborar con familias, comunidades, empleadores y sistemas para asegurar que los riesgos de protección sean mitigados en la medida de lo posible
- Asegurar que existan oportunidades accesibles de aprendizaje alternativas, flexibles y de protección para los niños y niñas trabajadoras.

### Recursos

[Prevención y respuesta al trabajo infantil en la acción humanitaria](#) (La Alianza, 2019)

## NIÑOS/AS VINCULADOS A FUERZAS Y GRUPOS ARMADOS

«Los conflictos armados tienen un impacto devastador en los niños y niñas, dado que los someten a la violencia, desplazamiento forzado, separación de sus familias, interrupciones extremas en servicios básicos y la pérdida de aprendizaje y de oportunidades de empleo. También les impone sufrimiento a través de serias vulneraciones de los derechos de los niños y niñas, tales como la explotación sexual, violación y otras formas graves de violencia sexual, matándolos y mutilándolos, y reclutándolos en fuerzas y grupos armados. El reclutamiento, o el uso de niños y niñas en fuerzas y grupos armados se refiere al alistamiento o afiliación obligatoria, forzada o voluntaria de niños y niñas en cualquier tipo de fuerza o grupo armado. Es una de las seis violaciones graves contra los niños y las niñas en tiempos de guerra, pero el número de niños/as reclutados/as sigue aumentando.

Los niños y las niñas vinculados a fuerzas y grupos armados (CAAFAG) son de edades, géneros y etnias diferentes. Los niños y niñas son usados por fuerzas y grupos armados de diferentes maneras, entre lo que se incluye combatientes, cocineros/as, porteros/as, mensajeros/as y espías. Con frecuencia son sometidos a la explotación sexual. Algunos se ven involucrados a través de la intimidación, el secuestro o el matrimonio forzado. Otros pueden ver el alistamiento como una estrategia de supervivencia cuando se enfrentan a la pobreza, falta de acceso a la educación y empleo, violencia doméstica o normas opresoras por géneros. Aun cuando la experiencia de niñas vinculadas a fuerzas o grupos armados es ignorada, no sufren menos afectación que los niños en lo que se refiere a participar o vivir directamente conflictos armados.

La vinculación con fuerzas y grupos armados expone a los niños y niñas a violencia física, psicológica y sexual, e interrumpe profundamente su desarrollo y vidas adultas. Al salir de las fuerzas y grupos armados, los niños y niñas y sus familias comúnmente experimentan altos niveles de estrés, lo que incluye adversidad socioeconómica, estigmatización y discriminación. Las oportunidades educativas perdidas y las dificultades para lograr metas en sus vidas hace que muchos niños y niñas se sientan sin nada que ofrecer a sus familias y economías locales cuando regresan a la vida civil. Algunos de los niños y niñas reclutados y usados son retenidos por extensos periodos de tiempo y juzgados por participar en habilidades hostiles consideradas ilegales, quedando expuestos a torturas e incertidumbre. Ser separados de sus familias y perder a sus seres queridos también atenta contra su bienestar y propicio desarrollo». (La Alianza, 2022b)

### Recursos

[Criados por el conflicto: Implicaciones para los programas](#) (Universidad de las Naciones Unidas, 2018)

[Nota técnica sobre las niñas vinculadas a fuerzas y grupos armados](#) (La Alianza, 2020)

[Salud mental y apoyo psicosocial en programas CAAFAG](#) (La Alianza, 2022)

# Anexo 4:

## Referencias

Guía sobre los principios de la educación acelerada (AEWG). (2017). Guide to the Accelerated Education Principles. AEWG. <https://inee.org/es/recursos/guia-sobre-los-principios-de-la-educacion-acelerada>

Grupo de Trabajo de Educación Acelerada (AEWG). (2020a). Accelerated Education Evidence Review: Strengthening the Evidence Base for Accelerated Education. AEWG. <https://inee.org/resources/accelerated-education-evidence-review>

Grupo de Trabajo de Educación Acelerada(AEWG). (2020b). Caja de herramientas de seguimiento y evaluación. AEWG. <https://inee.org/resources/accelerated-education-programme-monitoring-evaluation-toolkit>

Camp Coordination and Camp Management (CCCM) Cluster. (2021). Minimum Standards for Camp Management. CCCM Cluster. <https://reliefweb.int/report/world/minimum-standards-camp-management-2021-edition>

Child Protection in Crisis Network for Research, Learning & Action (CPCN). (2013). Best Practices for Engaging Community-Based Child Protection Mechanisms and Establishing Synergies with the Education Sector: Learning from Protracted Refugee Settings in Uganda and Rwanda. CPCN. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/best-practices-engaging-community-based-child-protection-mechanisms-and-establishing/>

Daly, M., R. Bray, Z. Bruckauf, J. Byrne, A. Margaria, N. Pec'nik, and M. Samms-Vaughan. (2015). Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context. UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/770-family-and-parenting-support-policy-and-provision-in-a-global-context.html>

Education in Crisis Contexts Network (ECCN). (2019). Conflict Sensitive Education Indicators Spreadsheet. ECCN. <https://www.eccnetwork.net/resources/conflict-sensitive-education-indicators>

Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). El bienestar docente en entornos afectados por escasez de recursos, crisis y conflictos: revisión general. Education Equity Research Initiative. <https://inee.org/es/resources/el-bienestar-docente-en-entornos-afectados-por-escasez-de-recursos-crisis-y-conflictos>

Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2015). Objetivos e indicadores generales de seguridad escolar. GADRRRES. <https://gadrrres.net/css-targets-and-indicators/>

Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2022). Comprehensive School Safety Framework 2022-2030. GADRRRES. <https://gadrrres.net/comprehensive-school-safety-framework/>

Global Education Cluster (GEC) and Child Protection Area of Responsibility CP AoR). (2021). PNA-EeE Marco de colaboración. GEC and CP AoR. <https://inee.org/es/resources/pna-eee-marco-de-colaboracion>

Global Partnership for Education (GPE). (2019). Leaving No One Behind Leaving no one behind: A knowledge and innovation exchange (KIX) discussion paper. GPE. <https://www.globalpartnership.org/content/leaving-no-one-behind-knowledge-and-innovation-exchange-kix-discussion-paper>

Global Social Service Workforce Alliance (GSSWA) and United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). Guidelines to Strengthen the Social Service Workforce for Child Protection. GSSWA and UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/guidelines-to-strengthen-social-service-workforce-for-child-protection-2019>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2010a). Normas Mínimas para la Educación: Preparación, respuesta y recuperación. INEE. <https://inee.org/es/resources/inee-minimum-standards>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2010b). Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities. INEE. <https://inee.org/resources/inee-pocket-guide-supporting-learners-disabilities>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2013). Notas de orientación sobre educación sensible al conflicto. INEE. <https://inee.org/es/resources/notas-de-orientacion-de-la-inee-sobre-educacion-sensible-al-conflicto>



Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2016). Teachers in Crisis Contexts Training for Primary School Teachers. INEE. <https://inee.org/resources/training-package-primary-school-teachers-crisis-contexts>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2019). INEE Guidance Note on Gender. INEE. <https://inee.org/resources/training-package-primary-school-teachers-crisis-contexts>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2020). Educación no formal para adolescentes y jóvenes en contextos de crisis y conflicto: documento de referencia y propuesta de taxonomía. INEE. <https://inee.org/es/recursos/educacion-no-formal-para-adolescentes-y-jovenes-en-contextos-de-crisis-y-conflicto>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2021a). Marco de Indicadores de las Normas Mínimas. INEE. <https://inee.org/es/recursos/inee-ms-macro-indicadores>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2021b). Creación de un entorno de Educación No Formal Favorable para Adolescentes y Jóvenes. INEE. <https://inee.org/es/recursos/creacion-de-un-entorno-de-educacion-no-formal-favorable-para-adolescentes-y-jovenes>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2022). Nota de orientación para el bienestar del docente en situaciones de emergencia. INEE. <https://inee.org/es/recursos/nota-de-orientacion-para-el-bienestar-del-docente-en-situaciones-de-emergencia>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) & La Alianza para la protección de la niñez y la adolescencia en la acción humanitaria (Alianza). (2020a). Sopesando los riesgos: cierre y reapertura de las escuelas durante el COVID-19. INEE y La Alianza. <https://inee.org/es/resources/sopesando-los-riesgos-cierre-y-reapertura-de-las-escuelas-durante-el-covid-19>

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y La Alianza para la protección de la niñez y la adolescencia en la acción humanitaria (Alianza). (2020b). Colaboración en materia de protección de la niñez y educación en situaciones de emergencia. <https://inee.org/es/resources/colaboracion-en-materia-de-proteccion-de-la-ninez-y-educacion-en-situaciones-de>

Inter-Agency Standing Committee (IASC) Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2017) Inter-Agency Referral Form and Guidance Note. IASC. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/inter-agency-referral-form-and-guidance-note/>

Inter-Agency Standing Committee (IASC). (N.d.a.). Indicator Registry. IASC. <https://ir.hpc.tools/applications/ir/indicator/aap-3>

Inter-Agency Standing Committee (IASC). (N.d.b.). Minimum Operating Standards (MOS-PSEA). IASC. <https://psea.interagencystandingcommittee.org/tig/resources/minimum-operating-standards-mos-psea>

Open Society Foundations (OSI). (2015). Indicators for All? Monitoring Quality and Equity for a Broad and Bold Post-2015 Global Education Agenda. OSI. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/indicators-for-all-monitoring-quality-and-equity-for-a-broad-and-bold-post-2015-global>

Peace Direct, Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict (GPPAC), International Civil Society Action Network (ICAN), and United Network of Young Peacebuilders (UNOY). (2022). Raza, poder y consolidación de la paz. GPPAC, ICAN, y UNOY. <https://www.peacedirect.org/wp-content/uploads/2022/04/Race-Power-and-Peacebuilding-Exec-Summary-Spanish.pdf>

Plan International. (2021). Reimaginar la educación climática y el liderazgo en la juventud: informe técnico. <https://plan-international.org/publications/reimagining-climate-education-and-youth-leadership/>

RTI International. (2016). Conceptual Framework for Measuring School-Related Gender-Based Violence. U.S. Agency for International Development. Washington, D.C. <https://www.ungei.org/publication/conceptual-framework-and-toolkit-measuring-school-related-gender-based-violence>

Sauvageot, C. (1997). Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica. UNESCO-IIEP. Paris, Francia. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000103407\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000103407_spa)

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2019a). Normas Mínimas para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (CPMS). Alianza. <https://alliancecpha.org/es/child-protection-online-library/las-normas-minimas-para-la-proteccion-de-la-ninez-y-adolescencia-en>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2019b). Glosario: Normas mínimas para la protección de la niñez y la adolescencia en la acción humanitaria. Alianza. <https://alliancecpha.org/es/child-protection-online-library/las-normas-minimas-para-la-proteccion-de-la-ninez-y-adolescencia-en>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2020). Protección de la niñez y la adolescencia en la acción humanitaria. Marco de competencias. Alianza. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/guidance-child-protection-humanitarian-action-competency-framework>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2021a). Un llamamiento hacia la centralidad de niños, niñas y adolescentes y su protección. <https://alliancecpha.org/es/alliance-strategy-2021-2025>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2021b). Defining and Measuring Child Well-Being in Humanitarian Action: A Contextualization Guide. Alianza. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/contextualizing-and-measuring-child-well-being-humanitarian-action>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2021c). Tabla de indicadores de las CPMS mejoradas. Alianza. <https://alliancecpha.org/es/child-protection-online-library/enhanced-cpms-indicators-table>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2021d). Marco de prevención primaria para la protección de la niñez en acción humanitaria. Alianza. <https://www.alliancecpha.org/es/child-protection-online-library/marco-de-prevencion-primaria-para-la-proteccion-de-la-ninez-en>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2022a). Kit de herramientas para crear programas de NVFAGA: manual para la capacitación y directrices. Alianza. <https://alliancecpha.org/es/child-protection-online-library/kit-de-herramientas-para-crear-programas-de-nvfaga-manual-para-la>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2022b). Paquete de recursos | Salud Mental y Apoyo Psicosocial en los Programas CAAFAG. Alianza. <https://alliancecpha.org/es/child-protection-online-library/resource-package-mental-health-and-psychosocial-support-caafag>

La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (Alianza). (2022c). ¿Qué pasará con nuestros niños? El impacto del cierre de las escuelas por el COVID-19 en la Protección de la Niñez y las Desigualdades Educativas en Tres Contextos Humanitarios. Alianza. <https://inee.org/es/recursos/el-impacto-del-cierre-de-las-escuelas-por-el-covid-19-en-la-proteccion-de-la-ninez-y-las>

The Psychology Notes Headquarters. (2019, May 3) What is Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory?. <https://www.psychologynoteshq.com/bronfenbrenner-ecological-theory/>

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE. (2021). WHAT'S NEXT? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. UNESCO, UNICEF, the World Bank, OECD. <https://en.unesco.org/gem-report/node/3512>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). INSPIRE Indicator Guidance and Results Framework - Ending Violence Against Children: How to define and measure change. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/inspire-indicator-guidance-and-results-framework>

Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI). (2019). A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework. UNGEI. <https://www.ungei.org/publication/whole-school-approach-prevent-school-related-gender-based-violence-1>

United States Agency for International Development (USAID). (2019). Rapid Education and Risk Analysis Toolkit. USAID. <https://www.eccnetwork.net/resources/rapid-education-and-risk-analysis-rera-toolkit>

Organización Mundial de la Salud (WHO). (2016). INSPIRE Seven Strategies for Ending Violence Against Children. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/inspire-seven-strategies-for-ending-violence-against-children>



## Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia



**LA ALIANZA**  
PARA LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y  
ADOLESCENCIA EN LA ACCIÓN HUMANITARIA